

Journal du droit des Jeunes, la revue juridique de l'action sociale et éducative.

Jeunesse et Droit asbl
12, rue Charles Steenebruggen
à 4020 Liège
Tél. 04/ 342.61.01 - Fax. 04/342.99.87
Courriel :jdj@skynet.be
Site internet : www.jeunesseetdroit.be

Rédacteur en chef
Benoît Van Keirsbilck

Secrétaire de rédaction
Benoît Lambart, tél. 04/ 342.61.01

Rédactrice en chef adjointe
Amélie Mouton, tél. 02/ 209.61.65
amelie.mouton@droitdesjeunes.com

Comité de rédaction
Jean-Pierre Bartholomé, Georges-Henri Beauthier, Michel Born, Geert Cappelaere, Aurore Dachy, Christian Defays, Amaury de Terwangne, Patrick Charlier, Jacques Fierens, Dominique De Fraene, Fabienne Druant, Isabelle Detry, Jean Jacqmain, Alexia Jonckheere, Jean-Yves Hayez, Karine Joliton, Georges Kellens, Solayman Laqdim, Raymond Loop, Vincent Macq, Valentine Mahieu, Paul Martens, Thierry Moreau, Christian Noiret, Florence Pondeville, Valérie Provost, Marc Preumont, Isabelle Ravier-Delens, Véronique Richard, Jean-François Servais, Marianne Thomas, Christelle Trifaux, Françoise Tulkens, Benoît Van der Meerschen, Christian Wettinck.

Maquette graphique
Areti Gontras, aretigontras@gmail.com

Insertions publicitaires
Tél. 04/342.61.01 - Fax 04/342.99.87
e-mail : jdj@skynet.be

Secrétariat administratif
Anne Billen
Tél. 04/342.61.01 - Fax 04/342.99.87
e-mail : jdj@skynet.be

Abonnement : 70 euros l'an (10 n^{os})
Spécimen sur simple demande.

La politique en *cati-mini*

La dernière réforme de l'État a transféré aux Communautés (et à la COCOM à Bruxelles) le pouvoir de déterminer les mesures qui peuvent être prises à l'égard des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction (en ce inclus les règles de dessaisissement et de placement en établissement fermé).

Il reviendra aux Gouvernements issus des élections de mai 2014 de décider s'il y a lieu, et en quoi, de légiférer dans cette matière et en particulier de modifier les mesures que peut prendre le juge de la jeunesse, s'il faut abroger (ou non !) le dessaisissement, modifier le statut du Centre fédéral fermé ou les conditions de placement en IPPJ,...

Notons en tous cas déjà une grande différence entre les Communautés : en Flandre, le débat a déjà été lancé de manière publique[1] ; en Communauté française, la Ministre Huytebroeck avait mis sur pied un « *groupe de travail secret* », présidé par Pierre Rans, substitut du Procureur général près la Cour d'appel de Bruxelles, qui s'est réuni à pas moins de 18 reprises en près de 3 ans et a remis son rapport[2] il y a quelques semaines à la commanditaire qui annonce tout de go qu'elle n'a pas l'intention de le rendre public avant les élections.

En quoi la diffusion de ce rapport (92 pages + 180 pages d'annexes – qui a été présenté au « Comité de concertation entre les magistrats de la jeunesse et les conseillers et directeurs » et au Conseil communautaire de l'aide à la jeunesse) pose-t-elle problème au regard des élections ? Est-ce à dire que la Ministre n'en approuve pas les conclusions et qu'elle craint de devoir en répondre pendant la campagne électorale ? Qu'elle se rassure, la protection de la jeunesse, hors faits divers et demande de pénalisation, n'est jamais un enjeu électoral ; la question étant en outre complexe, et la période propice aux simplifications, elle ne sera pas débattue de manière approfondie.

Il n'en reste pas moins que pour les acteurs du secteur, et surtout pour les jeunes concernés, les orientations qui seront prises pourraient avoir un réel impact. **D'où la nécessité de favoriser une large diffusion de ce rapport que le *JDJ* a décidé de placer sur son site internet**[3] pour permettre à chacun de se forger sa propre opinion. Nous reviendrons bien entendu sur le contenu de ce rapport dans un prochain numéro.

À la COCOM, pas le moindre frémissement d'un début de réflexion ; elle nous refait le coup de l'Ordonnance bruxelloise qui a mis 17 ans à voir le jour. L'instance est, comme d'habitude, en léthargie, alors qu'il y a des ministres communs avec chacune des Communautés ; comprenne qui pourra ! Pourtant, Bruxelles est au carrefour des deux communautés et devra imaginer un système permettant la recherche d'un équilibre entre les décrets, sur des questions dont les enjeux peuvent être majeurs, par exemple, si une communauté abroge le dessaisissement et pas l'autre. Raison de plus pour commencer à y réfléchir !

Benoit Van Keirsbilck

(1) *Voir : Vers un nouveau droit de la jeunesse en Flandre ? Isabelle Detry et Camille Claeys* in JDJ *n° 331, janvier 2014, p. 12.*

(2) *« Communautarisation de certaines dispositions de la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage causé par ce fait ». Rapport du groupe de travail créé à l'initiative de la Ministre de l'Aide à la jeunesse, mars 2014.*

(3) *www.jdj.be*

Le JdJ

SOMMAIRE

AVRIL 2014 - N° 334

1 **Éditorial :** La politique en *cati-mini,*
Benoît Van Keirsbilck

3. En France, le Conseil d'État va dans le bon sens pour consacrer les droits des enfants étrangers,
Jean-Luc Rongé

5 La place du jeune en situation de handicap dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles,
Florence Pondeville

12 «*Nous ne sommes plus au stade expérimental de l'enseignement inclusif, le dispositif a fait tache d'huile partout.*»
Entretien avec Jean-François Delsarte

15 Le Centre interfédéral pour l'égalité des chances et ses missions liées au handicap,
Véronique Ghesquière

18 L'inclusion en question,
Ioanna Gimnopoulou

20 Maman d'un enfant autiste : un combat quotidien,
Ioanna Gimnopoulou

22 Les droits des enfants en situation de handicap : aperçu des instruments internationaux,
Mathieu Rolin

25 En Grèce, les aveugles voués à leur destin,
Ioanna Gimnopoulou

27 L'éducation aux droits de l'enfant : un droit et un devoir,
Bernard Gastaud

33 L'accès à la justice pour les enfants,
Laurène Graziani

Documents

36 Recommandation CM/Rec(2013)2 du Comité des Ministres aux États membres : garantir la pleine inclusion des enfants et des jeunes handicapés dans la société

Jurisprudence

Conseil d'État (réf. n° 224.489) – 21 août 2013

I. Enseignement – Enfant sourd – Retard dans l'enseignement primaire – Demande de dérogation pour pouvoir fréquenter une 9ème année – Maladie de longue durée – Définition – Surdité – Moyens sérieux et risque de préjudice grave difficilement réparable – Possibilité de terminer le cycle primaire – Avis favorable du directeur d'école primaire – Avis défavorable du centre PMS – Rôle de l'administration de trancher – Motivation – En référence à un arrêté royal donné sans avis du C.E. – Art. 159 de la Constitution – Illégalité – Suspension provisoire. (...)

41

Conseil d'État (Sect. cont. adm., 12ème ch.), 22 octobre 2013

Procédure – Demande de poursuite – Erreur de code postal dans l'adresse du Conseil d'État – Second envoi hors délai – Validité – Droit d'accès à un juge.

45

Cass. (1ère ch.), 22 février 2013

Nationalité – Acquisition par déclaration d'option – Mariage avec une personne belge – Cohabitation – Durée.

45

NOUVEAU

Quels droits face à la police ?



Voyez la couverture intérieure en fin de *JDJ*...

Commission paritaire : 74797 - ISSN : 0775-0668 - Imprimé par EXCELLE PRINT, Lodomez 3, B-4970 Stavelot.

En France, le Conseil d'État va dans le bon sens pour consacrer les droits des enfants étrangers

Jean-Luc Rongé,
directeur du Journal du droit des jeunes France,
www.droitdesjeunes.com

Le 12 mars, le Conseil d'État a fait un pas dans la reconnaissance du droit de l'enfant d'agir en justice.

Si ce n'est pas un retournement de la jurisprudence de la Haute juridiction administrative, c'est en tout cas une innovation : le Conseil d'État vient de reconnaître le droit à un mineur d'engager une procédure lorsqu'une de ses «*libertés fondamentales*» est en jeu.

On pourrait croire que les magistrats ont lu les recommandations contenues dans le récent rapport du groupe de travail réuni par ministre de la Famille, Dominique Bertinotti, sur les droits de l'enfant, préconisant une ouverture vers une «*citoyenneté progressive*» en lui garantissant de ne pas être privé de l'exercice d'une liberté fondamentale. Tel n'est pas le cas, bien sûr, les extraits de ce rapport publiés dans le *Journal du droit des jeunes* de mars étaient encore sous presse[(1)] lorsque la décision du 18 mars dernier est intervenue.

De quoi s'agit ?

Un mineur isolé étranger avait été confié par un juge des enfants au service de l'Aide sociale à l'enfance du département de Loire-Atlantique, considérant que la situation vulnérable dans laquelle il se trouvait constituait un danger. Le département fit appel de cette décision considérant que le mineur «*était majeur*» (air connu). Et nonobstant l'exécution provisoire attachée à l'ordonnance du juge, le département ne prit aucune mesure d'exécution, laissant ce jeune à la rue, à la merci de bien des vicissitudes.

Nombre de ces enfants étrangers se retrouvent dans le cas, faisant face à la mauvaise volonté des conseils généraux à les accueillir. «*Étrangers ! Venant de nulle part ! Suspects d'être fraudeurs ! Dispositif saturé ! Finances en berne ! Dégagez ! De toute façon personne ne vous veut, et vos familles qui sont bien loin ne font pas partie de notre électorat*» !

Que pouvait-il faire ? Retourner chez le juge ? Celui-ci lui aurait peut être répondu que, tant que la Cour d'appel n'avait pas statué, il l'avait confié à l'ASE et il devait se débrouiller avec cette décision, bien qu'elle soit assortie de l'exécution provisoire.

Si ce n'était la circonstance que le Conseil général a fait appel de l'ordonnance du juge des enfants, un juge un peu plus perspicace aurait décidé ce que l'on appelle un «*placement direct*» et l'aurait confié à un établissement, comme le Code civil l'y autorise… toujours à la charge du département, comme le Code d'action sociale et des familles le prévoit.

En matière d'assistance éducative, malgré le caractère «*civil*» de l'ordonnance du juge des enfants, point n'est besoin de passer par une procédure d'exécution forcée pour assurer la prise en charge par le service départemental. «*Les décisions du juge sont notifiées dans les huit jours aux* (…) *ou service à qui l'enfant a été confié*» (art. 1190 du Code de procédure civile) et «*Sont pris en charge par le service de l'aide sociale à l'enfance sur décision du président du Conseil général* : (…) *3° Les mineurs confiés au service en application du 3° de l'article 375-3 du Code civil, des articles 375-5,* (…) *du même code*…» (art. L222-5 du Code de l'action sociale et des familles).

L'article L222-1 du même code prend même le soin de préciser : «***Sans préjudice des pouvoirs reconnus à l'autorité judiciaire****, les prestations d'aide sociale à l'enfance mentionnées au présent chapitre sont accordées par décision du président du Conseil général du département où la demande est présentée*», ce qui démontre bien que le président du Conseil général n'a pas le choix d'accepter ou non d'exécuter la décision.

Il s'adressa alors au tribunal administratif de Nantes, par la voie du référé, afin que celui-ci prononce une injonction au département de Loire-Atlantique de lui trouver sans délai un hébergement. Il invoquait la violation d'une liberté fondamentale (article L. 521-2 du Code de justice administrative), en l'espèce celle qui impose aux autorités publiques de mettre en œuvre le droit à l'hébergement d'urgence reconnu par la loi à toute personne sans abri qui se trouve en situation de détresse médicale, psychique et sociale.

(1) *Voy. J.-P. Rosenczveig et D. Youf, «De nouveaux droits pour les enfants? Oui… dans l'intérêt même des adultes et de la démocratie» (extraits du chapitre 1 du rapport remis à Mme Dominique Bertinotti, ministre de la Famille, le 29 janvier 2014 par le groupe de travail sur les nouveaux droits de l'enfant),* JDJ - France *n° 333, mars 2014, pp. 28 et s.*

Cette procédure impose à la juridiction administrative de se prononcer dans les 48 heures et celle-ci peut ordonner toutes mesures nécessaires à la sauvegarde de cette liberté, notamment en faisant injonction à l'autorité publique de se conformer à la loi, en l'espèce en accueillant le mineur qui avait été confié par un juge au département.

Le tribunal administratif déclara l'action de l'enfant irrecevable, suivant une jurisprudence constante selon laquelle le mineur est incapable d'agir en justice sans être représenté par ses parents ou un tuteur qui lui est désigné. S'agissant des mineurs isolés, ils se trouvent dans la situation impossible d'être représentés par leurs parents… et de tuteurs, il n'y en a point sauf à entamer une longue procédure.

Il fit appel. Le recours contre les ordonnances de référé en matière de violation d'une liberté fondamentale sont de la compétence du Conseil d'État, contrairement aux autre contentieux qui sont de la compétence de la Cour administrative d'appel.

Connaissant la jurisprudence du Conseil d'État, on ne lui aurait donné aucune chance, celui-ci ayant statué auparavant, dans une affaire similaire, «*qu'aucune disposition législative ou réglementaire ne conférait à un mineur la capacité à agir devant la juridiction administrative sans représentant légal*»[2]. Nous y reviendrons.

Et cette fois, le Conseil d'État innove, sans doute parce qu'il lui est cette fois présentée la mauvaise volonté flagrante d'une autorité publique, et plus grave encore, la violation d'une décision de la justice civile, ce qui constitue également une infraction pénale lorsqu'elle est délibérée[3].

La Haute juridiction administrative déclare en substance : «*si un mineur non émancipé ne dispose pas, en principe, de la capacité pour agir en justice, **il peut cependant être recevable à saisir le juge des référés**, lorsque des circonstances particulières justifient que, eu égard à son office, ce dernier ordonne une mesure urgente sur le fondement de l'article L. 521-2 du Code de justice administrative; que tel est notamment le cas lorsque, comme en l'espèce, le mineur étranger isolé sollicite un hébergement d'urgence qui lui est refusé par le département, auquel le juge judiciaire l'a confié; que la fin de non-recevoir opposée par le département à l'appel de M. A... doit, dès lors, être écartée*».

Et pour asseoir la compétence des juridictions administratives sur ce qui relève de l'exécution d'une décision judiciaire, le Conseil d'État s'avance dans ce qui relève pour lui de la violation d'une liberté fondamentale, en considérant «*qu'une obligation particulière pèse, en ce domaine, sur les autorités du département en faveur de tout mineur dont la santé, la sécurité ou la moralité sont en danger; qu'une carence caractérisée dans l'accomplissement de ces obligations peut faire apparaître une atteinte grave et manifestement illégale à une liberté fondamentale, lorsqu'elle entraîne des conséquences graves pour la personne intéressée; qu'il incombe au juge des référés d'apprécier, dans chaque cas, les diligences accomplies par l'administration en tenant compte des moyens dont elle dispose ainsi que de l'âge, de l'état de la santé et de la situation de famille de la personne intéressée*».

Le droit des personnes vulnérables sans logis à être hébergées par les autorités publiques a été reconnu avec parcimonie comme une liberté fondamentale[4]. Dans cette affaire, il est vrai que l'état de santé du jeune nécessitait un hébergement d'urgence, compte tenu des soins dont il devait faire l'objet.

Le Conseil d'État ne s'attarde donc pas sur les modalités de l'exécution de la décision du juge des enfants. Il enjoint simplement le département qui prétend que son dispositif est saturé, d'assurer l'hébergement de ce jeune, qui, eu égard à son état de minorité ne peut accéder aux dispositifs de mise à l'abri organisés par le «*115*».

Cet arrêt innove, car pour la première fois il reconnaît à un enfant le droit d'ester en justice lorsqu'un de ses droits fondamentaux est en jeu.

Dans une affaire similaire, il avait déclaré irrecevable l'action en référé d'un mineur sollicitant qu'il soit enjoint au département de Paris de le prendre en charge au titre de l'Aide sociale à l'enfance[5].

Dans cette espèce cependant, le mineur isolé ne disposait pas de l'ordonnance d'un juge des enfants le confiant à l'Aide sociale à l'enfance. Il sollicitait sa prise en charge par l'ASE «*à titre conservatoire*» dans l'attente de la décision du tribunal pour enfants qui, à Paris, met souvent plusieurs mois pour intervenir.

L'ASE avait pourtant une obligation à son égard, puisque le Code de l'action sociale et des familles (CASF) prévoit que le service, informé de la situation de détresse d'un enfant, ne peut se dispenser d'intervenir. L'ASE doit prendre en charge les «*mineurs qui ne peuvent demeurer provisoirement dans leur milieu de vie habituel et dont la situation requiert un accueil à temps complet ou partiel*» (art. L.222-5 CASF). Un autre disposition impose également l'aide du service de l'ASE : «*En cas d'urgence et lorsque le représentant légal du mineur est dans l'impossibilité de donner son accord, l'enfant est recueilli provisoirement par le service qui en avise immédiatement le procureur de la République*» (L.223-2 CASF).

Le Conseil d'État, cette fois, s'était réfugié derrière l'irrecevabilité de l'action introduite par une personne incapable, le renvoyant dans un de ses «*considérants*» à la procédure d'assistance éducative demeurant pendante.

L'arrêt du 18 mars 2014 innove, ouvre une porte que l'on peut espérer ne pas voir se refermer aussitôt.

(2) *CE, référé, 30 décembre 2011, n° 350458, publié dans le* JDJ-France *n° 312 de février 2012 (pp. 55-59) avec un excellent commentaire de Jean-Pierre* Alaux *et Serge* Slama.

(3) *Art. 432-1 du Code pénal . Voy. J.-L.* Rongé, «*Mineurs isolés étrangers : face à l'arbitraire et l'abus d'autorité. La responsabilité administrative, civile et pénale des départements*», JDJ-France *n° 327, septembre 2013, pp. 10-13.*

(4) *C.E référé, 19 novembre 2010, n° 344286 (*JDJ *n° 301, janvier 2011, p. 54); 10 février 2012, n° 356456 (*JDJ-France *n° 314, avril 2012, p. 58), mais pas toujours, malgré la présence d'enfants : CE 28 octobre 2010, n° 343893 (*JDJ-France *n° 301, janvier 2011, p. 56).*

(5) *Voy. CE, référé, 30 décembre 2011, réf. en note 2.*

La place du jeune en situation de handicap dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Florence Pondeville,
Juriste au Centre interfédéral pour l'égalité des chances [1],
www.diversite.be

L'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société se fait par de nombreux canaux : la vie familiale, le monde scolaire, le monde du travail, les loisirs… Parmi ceux-ci, l'école n'est pas le moindre : premier lieu de socialisation, facteur supposé de développement et d'épanouissement, elle n'est pas moins un espace dans lequel la personne en situation de handicap peut rencontrer de nombreux obstacles.

En Belgique, le jeune en situation de handicap peut être scolarisé dans l'enseignement spécialisé ou dans l'enseignement ordinaire, éventuellement en intégration. Les deux types d'enseignement coexistent donc dans le système scolaire francophone belge. Après avoir défini ce que l'on entend par personne en situation de handicap et par inclusion, nous examinerons les différentes options qui existent pour la scolarité d'un jeune en situation de handicap : l'enseignement spécialisé, l'intégration dans l'enseignement ordinaire, et la fréquentation de l'enseignement ordinaire en dehors de tout projet d'intégration, avec ou sans aménagements raisonnables. Nous ferons également le point sur la dynamique inclusive

1. Le jeune en situation de handicap : de qui parle-t-on ?

En ce qui concerne la terminologie, au sein du Centre interfédéral pour l'égalité des chances[2], c'est l'expression «***personne en situation de handicap***» qui est utilisée de façon préférentielle à des expressions comme «*personnes handicapées*», «*personnes avec un handicap*», mais surtout «*personnes souffrant d'un handicap*» ou encore «*les handicapés*» à bannir définitivement… Ces expressions, encore largement utilisées, sont imprégnées du modèle médical du handicap[3], qui a prévalu pendant longtemps alors que l'expression «*personne en situation de handicap*» correspond mieux au modèle social du handicap[4].

La **Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées**[5], ratifiée par la Belgique, s'inscrit clairement dans une vision relevant du modèle social du handicap[6]. Elle définit les personnes en situation de handicap comme étant «*des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales,*

(1) *Le Centre interfédéral pour l'égalité des chances est organisme public indépendant chargé de la lutte contre les discriminations fondées, entre autres sur le critère du handicap, créé par l'accord de de coopération du 12 juin 2013 (*M.B. *5 mars 2014),conclu entre le Gouvernement fédéral, les Régions et les Communautés.*

(2) *La socialisation de la notion de handicap en droit de la non-discrimination, J.* Damamme, Journal européen des Droits de l'Homme, *2013/5, p. 838.*

(3) *Dans le modèle médical, le handicap résulte de la déficience médicale : c'est la personne en situation de handicap qui ne peut pas marcher, qui ne peut pas s'exprimer, qui n'entend pas... Le modèle social du handicap, développé en opposition au modèle médical, insiste sur l'incapacité de l'environnement à s'adapter aux besoins des personnes en situation de handicap; dans ce modèle, le handicap naît de la confrontation entre des déficiences qui provoquent des incapacités et un environnement inadapté; sur ce sujet, voy. N.* Denies, *V.* Ghesquière, *«Les aménagements raisonnables en matière de handicap au sens de la loi du 10 mai 2007 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination - Approche pratique»,* in Actualités du droit de la lutte contre la discrimination, *la Charte, 2010, p. 393.*

(4) *Ratifiée par la Belgique le 13 mai 2009,* M.B. *22 juillet 2009.*

(5) *«La socialisation de la notion de handicap en droit de la non-discrimination», J.* Damamme, op cit., *p. 842.*

(6) *Préambule de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées.*

intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ». La législation antidiscrimination qui interdit les discriminations fondées, entre autres, sur le critère du handicap, ne définit pas cette notion; l'objectif est de pouvoir appliquer une conception large du handicap, qui inclut les maladies chroniques, ainsi que les troubles de l'apprentissage, de l'attention et du comportement. Il n'est pas nécessaire d'être reconnu par une instance officielle comme l'INAMI, le SPF Sécurité sociale ou les fonds régionaux (AWIPH, Phare, VAPH, DPB) pour pouvoir être considéré comme une personne en situation de handicap au sens de la législation antidiscrimination.

La notion de jeune en situation de handicap couvrira donc des cas aussi variés que ceux d'un jeune diabétique, un jeune en chaise roulante, un jeune schizophrène, un jeune dyslexique, un jeune avec des troubles de l'attention…

2. L'idéal à atteindre : une société et un enseignement inclusifs.

Lié au développement du modèle social du handicap, le principe d'un société inclusive est promu par différents textes internationaux, dont la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées. La notion d'inclusion peut être considérée de façon très large, dans le sens d'une société inclusive dans laquelle chacun a sa place, est respecté et jouit de ses droits et libertés sans discrimination en fonction de son origine, de son sexe, de son handicap, de sa religion, de son âge… Ce principe d'inclusion est aussi appliqué de façon plus spécifique dans le domaine du handicap, pour mettre en exergue le fait que la pleine participation des personnes en situation de handicap est un élément qui fera notablement progresser le développement humain, social et économique de la société[7] et l'élimination de la pauvreté.

Dans le domaine de l'enseignement, on parle d'un enseignement inclusif lorsque les élèves en situation de handicap sont accueillis naturellement dans les écoles ordinaires et que les infrastructures des écoles, les méthodes et le matériel pédagogiques, les équipes éducatives sont adaptés à tous les élèves : les élèves en situation de handicap, mais aussi les élèves primo-arrivants, les élèves vivant des situations familiales ou socioéconomiques difficiles, etc. Un enseignement inclusif conduit l'école et les classes à s'organiser de telle façon à pouvoir accueillir tout élève, quelles que soient ses particularités et à offrir un enseignement adapté aux besoins de chacun.[8]

Il s'ensuit que les élèves en situation de handicap peuvent aussi fréquenter une école dite d'enseignement ordinaire, au même titre que n'importe quel enfant, en assistant aux mêmes cours et en participant aux mêmes activités. L'enseignement inclusif permet également à certains élèves en situation de handicap de fréquenter l'enseignement ordinaire sans visée certificative. On vise alors, de manière concertée avec l'élève, la famille et l'équipe éducative, à la socialisation de l'élève et à son évolution en fonction de ses compétences et de son rythme. L'accueil des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire (avec ou sans projet d'intégration) est une première étape vers l'inclusion.

3. Le principe de base : la liberté de choix entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les deux types d'enseignement - ordinaire et spécialisé - coexistent depuis plus de 40 ans. Depuis quelques années, les ponts entre ces deux types d'enseignement sont de plus en plus nombreux. Les élèves en situation de handicap fréquentent généralement l'enseignement spécialisé; c'est d'ailleurs ce qui vient à l'esprit de la plupart des gens lorsqu'on évoque la scolarité des enfants en situation de handicap : leur place est dans

(7) *«À l'école de ton choix avec un handicap : les aménagements raisonnables dans l'enseignement», 2013, Centre interfédéral pour l'égalité des chances, www.diversite.be .*

(8) *Décret de la Communauté française 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.*

l'enseignement spécialisé. Néanmoins, cela n'est pas la seule possibilité.

Le jeune en situation de handicap a le choix de fréquenter soit l'enseignement spécialisé (point 2.2), soit de fréquenter l'enseignement ordinaire en intégration (point 2.3), soit de fréquenter l'enseignement ordinaire hors de tout processus d'intégration, éventuellement avec des aménagements raisonnables (point 2.4). Ce principe du libre choix peut être déduit des dispositions du décret «*Missions*» (point 2.1). L'enseignement spécialisé est donc une solution parmi d'autres pour l'enfant en situation de handicap. Nous exposerons ci-dessous ces trois possibilités, en présentant les grandes lignes de leur fonctionnement.

3.1 Le principe du libre choix.

En ce qui concerne l'inscription, le décret «*Missions*»[9], adopté en 1997, qui s'applique aussi bien à l'enseignement ordinaire qu'à l'enseignement spécialisé, est très clair sur les conditions dans lesquelles un établissement peut refuser l'inscription d'un élève[10]. Ces conditions sont strictes, les établissements scolaires ne peuvent donc pas en ajouter d'autres. Le handicap de l'élève ne peut être invoqué pour refuser de l'inscrire; les seules raisons pour lesquelles l'inscription d'un élève peut être refusée dans l'enseignement ordinaire (fondamental ou secondaire) sont les suivantes : les parents de l'élève (ou l'élève s'il est majeur) refusent de souscrire aux projets éducatif et pédagogique de l'établissement; l'élève ne réunit pas les conditions pour être élève régulier[11]; l'établissement est complet.

Dans les dossiers relatifs à l'enseignement traités par le Centre interfédéral pour l'égalité des chances[12], nous sommes parfois confrontés à des parents d'élèves, à qui un établissement scolaire a refusé une inscription pour leur enfant en raison du handicap de celui-ci : soit l'école dit que la place de l'enfant dyslexique, par exemple, n'est pas dans l'enseignement ordinaire; parfois, l'école invoque le fait qu'il y a déjà «*assez*» d'enfants à besoins spécifiques en son sein; si le refus n'est pas explicite, certains parents sont «*encouragés*» à chercher une solution plus appropriée aux besoins de leur enfant. Ces comportements, dans le chef des écoles, peuvent être guidés par de bonnes intentions ,mais ne respectent pas les dispositions du décret «*Missions*» précités.

3.2. L'enseignement spécialisé.

L'enfant en situation de handicap peut être scolarisé dans l'enseignement spécialisé.

Pour l'année scolaire 2011-2012, plus de 34.000 enfants fréquentent l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles; parmi ceux-ci, on retrouve plus de 60 % de garçons [13]. Il est interpellant de voir que la proportion d'élèves en enseignement spécialisé continue d'augmenter : en 10 ans, les effectifs du primaire spécialisé ont augmenté de 15% et ceux du secondaire spécialisé de 23% (en sachant que l'évolution des effectifs n'est pas aussi prononcée dans l'enseignement secondaire ordinaire). La proportion d'enfants scolarisés en enseignement spécialisé est de 4,8%[14].

L'enseignement spécialisé existe en Belgique depuis 1970. Sous la pression des parents d'enfants en situation de handicap regroupés en association, désireux que leurs enfants trouvent enfin leur place dans une école, l'enseignement spécialisé (alors appelé enseignement spécial) fut créé par la loi du 6 juillet 1970[15]. Cette loi crée un enseignement spécialisé qui a pour ambition d'offrir à chaque enfant en situation de handicap un enseignement adapté à ses difficultés. Tout enfant ou adolescent handicapé âgé de 2 ans et demi à 21 ans peut dès lors bénéficier d'un enseignement qui tienne compte de ses besoins éducatifs spécifiques. Cet enseignement est organisé en 8 types et 4 formes[16].

(9) *Articles 80, § 1, 87 et 88, § 1 du décret «*Missions*».*

(10) *L'élève perd la qualité d'élève régulier lorsqu'il ne fréquente pas effectivement et assidument les cours, art. 85 et 93 du décret «*Missions*».*

(11) *Anciennement, le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.*

(12) *Indicateurs de l'enseignement 2013, AGERS, novembre 2013, disponible sur www.enseignement.be .*

(13) *Indicateurs de l'enseignement, AGERS, novembre 2013.*

(14) *Loi sur l'enseignement spécial du 6 juillet 1970, abrogée par le décret du 3 mars 2004, sauf les articles 17 (relatif aux pensions des membres du personnel des établissements et des sections d'enseignement spécialisé de l'État) et 20 (relatif aux frais de déplacement et aux frais d'enseignement à domicile).*

(15) *Pour plus d'informations sur l'organisation générale de l'enseignement spécialisé, voir www.enseignement.be, brochure* L'enseignement spécialisé en Communauté française, *AGERS, 2012 disponible sur www.enseignement.be .*

(16) *Décret de la Communauté française du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé,* M.B. *3 juin 2004.*

Le système prévu par la loi de 1970 va cependant continuellement évoluer pour mener au système que nous connaissons actuellement.

En 2004, l'enseignement spécial devient l'enseignement spécialisé et est réorganisé; un nouveau décret voit le jour [17], qui ouvre la voie au processus d'intégration pour les élèves du spécialisé fréquentant les types 4,6 et 7 (voir ci-dessous point 3.3) .

L'orientation vers l'enseignement spécialisé se fait sur la base d'un rapport d'inscription pluridisciplinaire précisant le niveau et le type d'enseignement spécialisé qui correspond aux besoins de l'élève[18]. Ce rapport est réalisé par un CPMS, par un autre organisme agréé, ou par un médecin spécialiste (selon le type d'enseignement). Néanmoins, le rapport rendu dans ce cadre par le CPMS reste un avis qui est dépourvu de force contraignante[19]; l'orientation vers l'enseignement spécialisé ne peut donc pas être imposée aux parents par l'organisme de guidance ou par la Commission consultative : les parents restent les seuls maîtres de la décision et sont les seuls à décider de l'éducation qu'ils souhaitent pour leur enfant, sous la réserve des limites d'ordre public fixées par la loi[20]. Les parents sont souvent mal informés de la portée de l'avis du CPMS; cet avis est souvent perçu comme orientant *de facto* l'enfant vers le spécialisé.

Le système d'enseignement spécialisé est souvent l'objet de critiques. Au-delà du fait que son existence en tant que telle va à l'encontre du principe d'enseignement inclusif, les critiques souvent entendues sont les suivantes : une offre assez inégale, mal répartie sur le territoire en fonction du niveau, du type et de la forme d'enseignement recherchée[21], l'incidence de cette offre inégale sur la qualité du transport scolaire[22] et le choix des parents pour trouver l'orientation la plus adéquate pour leur enfant[23], le nombre peu élevé d'élèves qui obtiennent leur CEB[24], l'organisation du type 8 (troubles de l'apprentissage) uniquement pour le primaire et l'objectif du type de réintégrer l'enseignement ordinaire qui est trop peu souvent atteint[25], la surreprésentation de certains groupes dans certains types d'enseignement[26]…

3.3 L'intégration dans l'enseignement ordinaire.

Depuis 2004 et l'adoption du décret du 3 mars, l'enfant en situation de handicap peut également être intégré dans l'enseignement ordinaire.

Le système mis en place en 2004 correspond à une évolution des politiques et des mentalités, au niveau national et international[27].

Dans le processus d'intégration formalisé par le décret de 2004, l'enfant est inscrit dans un établissement d'enseignement spécialisé[28] et est «intégré» dans l'enseignement ordinaire. Ce décret accorde des moyens à l'enseignement spécialisé pour accompagner l'intégration des élèves relevant des

(17) *Article 12, § 1er du décret du 3 mars 2004 précité.*

(18) *Une procédure de recours est prévue devant la Commission consultative de l'enseignement spécialisé par l'article 125, 3° du décret du 3 mars 2004, en cas de désaccord sur l'orientation.*

(19) *«Les avis des Centres PMS sont-ils contraignants ?», FAPEO, 2013, disponible sur www.fapeo.be .*

(20) *«L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie», Etude UFAPEC, 2011, n° 32, p. 13, disponible sur www.ufapec.be .*

(21) *Cette question avait fait l'objet en 2009 d'une recommandation aux pouvoirs publics, émise conjointement par le Centre interfédéral pour l'égalité des chances et par le Délégué général aux droits de l'enfant, qui pointait différents problèmes : trajets trop longs, temps d'attente trop longs, horaires des circuits mal adaptés, accompagnateurs de transports scolaires en nombre insuffisant et mal outillés pour mener leur mission à bien, disponible sur www.diversite.be .*

(22) *«Analyse de l'adéquation de l'offre d'enseignement spécialisé» , Avis n°1 du Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé, mars 2010, disponible sur www.enseignement.be .*

(23) *En 2011, 195 l'ont obtenu en primaire, 448 en secondaire, «Indicateurs de l'enseignement 2013», AGERS, novembre 2013.*

(24) *«Évaluation de l'enseignement de type 8 : évaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie», P. Tremblay,* in Education & Formation, *n° 286, décembre 2007.*

(25) *Dans son évaluation de l'enseignement de type 8, Philippe Tremblay estimait que 10 à 15% des élèves qui le fréquentent n'ont en réalité pas leur place dans cet enseignement. L'analyse du milieu social de l'échantillon étudié lors de cette évaluation montre également une surreprésentation d'enfants issu de milieux plus défavorisés.*

(26) *Dès 1986, la loi du 11 mars 1986 relative à l'organisation et au subventionnement de l'enseignement spécial intégré (*M.B. *13/09/1986) permet aux élèves souffrant d'un handicap,physique, de cécité ou de surdité de suivre les cours dans une école ordinaire. Au niveau européen, la Déclaration de Salamanque, adoptée en 1994 lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, stipule que l'inscription dans une école ordinaire d'un enfant handicapé devrait être la règle et exhorte les États à mettre tout en œuvre pour que l'accueil des enfants en situation de handicap soit possible dans les écoles ordinaires. À partir de 1995, L'arrêté ministériel de la Communauté française du 3 janvier 1995 relatif à l'intégration permanente dans l'enseignement ordinaire de certains élèves relevant de l'enseignement spécial prévoit que des élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé de type 4, 6 et 7 peuvent être intégrés de manière permanente et totale dans l'enseignement ordinaire.*

(27) *Sauf dans le cas d'une intégration permanente et totale, l'élève est inscrit dans l'enseignement ordinaire à condition qu'il ait fréquenté l'enseignement spécialisé l'année précédente.*

(28) *Circulaire n° 4413 du 14 mai 2013 relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé, chapitre 11, p. 1.*

types 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire. Ce texte sera modifié en 2009 afin que tous les enfants scolarisés dans l'enseignement spécialisé (quel que soit le type d'enseignement qu'ils fréquentent) puissent bénéficier éventuellement d'un projet d'intégration dans l'enseignement ordinaire. L'intégration peut être réalisée par tous les établissements scolaires. Le décret «*Missions*» a été modifié par le décret du 3 mars 2004 et prévoit désormais, en son article 67, que le projet d'établissement doit fixer les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'enseignement spécialisé. Cependant, l'intégration reste un projet qui fonctionne sur une base volontaire, auquel les écoles sont libres d'adhérer ou pas.

Les modalités de l'intégration sont prévues par les articles 130 et suivants du décret de 2004.

Deux dimensions définissent le projet d'intégration : l'intégration sera temporaire (une partie de l'année scolaire) ou permanente (pendant toute l'année scolaire) et par ailleurs, elle peut être partielle (l'élève suit une partie des cours dans l'ordinaire) ou totale (l'élève suit tous les cours dans l'ordinaire). L'élève peut être intégré de manière permanente totale, permanente partielle, temporaire totale ou temporaire partielle.

L'intégration suppose donc un partenariat entre une école spécialisée et une école ordinaire et une concertation entre ces deux établissements, les parents, les deux CPMS concernés et l'élève. Cette concertation doit aboutir à un accord, qui sera formalisé dans un protocole d'intégration[29]. Des périodes d'accompagnement de l'élève intégré par du personnel de l'enseignement spécialisé sont prévues. Cet accompagnement peut être pris en charge par un enseignant, psychologue, puéricultrice, assistant social, logopède…[30]

Depuis l'entrée en vigueur du décret de 2004, le nombre d'élèves intégrés n'a cessé d'augmenter; l'élargissement du processus à tous les types d'enseignement en 2009 a évidemment joué un rôle important dans cette augmentation : entre l'année scolaire 2009-2010 et l'année scolaire 2011-2012, on est passé de 512 élèves intégrés à 1.201 élèves intégré, soit une augmentation de plus de 100%[31].

3.4 L'enseignement ordinaire en dehors de tout projet d'intégration.

L'enfant en situation de handicap peut être inscrit dans une école d'enseignement ordinaire, en dehors de tout projet d'intégration au sens du décret de 2004.

Non seulement le décret «Missions» ne permet pas de refuser une inscription sur la base d'un handicap (voir *supra* point 3.1), mais il pose également, en son article 15, les bases légales de l'enseignement[32] différencié, en prévoyant que «*Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée*».

En tant que personne en situation de handicap, l'élève a **droit à des aménagements raisonnables** dans l'enseignement[33]. En effet, cette obligation d'aménagement raisonnable en faveur d'une personne en situation de handicap, prévue par le décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, s'applique dans le domaine de l'enseignement (article 4). Cette obligation vaut pour les différents niveaux, types et réseaux d'enseignement : enseignement obligatoire (fondamental, secondaire) et non obligatoire (hautes écoles, universités, promotion sociale), ordinaire ou spécialisé, quel que soit le réseau. Refuser un aménagement raisonnable à une personne en situation de handicap est une discrimination.

(29) Vademecum de l'intégration, *Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2011.*

(30) *«Indicateurs de l'enseignement 2013», AGERS, novembre 2013, disponible sur www.enseignement.be .*

(31) *Voy. à ce sujet la brochure du Centre interfédéral pour l'égalité des chances « À l'école de ton choix avec un handicap : les aménagements raisonnables dans l'enseignement», 2013.*

(32) *Protocole conclu le 19 juillet 2007 entre l'État fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone, la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire commune et la Commission communautaire française.*

(33) *Voy. à ce sujet le livre IV du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé,* M.B. *30/08/2013, l'arrêté du Gouvernement wallon du 19 septembre 2002 relatif à l'aide à l'intégration des jeunes handicapés,* M.B. *07/11/2002 (pour la Région wallonne), l'arrêté du 25 février 2000 du Collège de la Commission communautaire française relatif aux dispositions individuelles d' intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées mises en œuvre par le Service bruxellois francophone des Personnes handicapées,* M.B. *08/06/2000 (pour Bruxelles).*

Un aménagement raisonnable est une mesure concrète permettant de réduire, autant que possible, les effets négatifs d'un environnement inadapté sur la participation d'une personne à la vie en société. Dans l'enseignement, l'aménagement pour un élève avec un handicap peut prendre différentes formes. Il peut être matériel ou immatériel, pédagogique ou organisationnel. Il s'agit donc de toute mesure prise en fonction des besoins de l'élève en situation de handicap pour qu'il puisse accéder (à l'école, à la salle de cours, au réfectoire, aux apprentissages), participer (aux cours, aux activités scolaires) et progresser sur un pied d'égalité avec les enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Il ne s'agit pas de les avantager ,mais de compenser les désavantages liés au handicap et à un environnement inadapté.

L'aménagement raisonnable répond autant que possible aux critères suivants : il rencontre les besoins de l'élève; il permet à l'élève de participer aux mêmes activités que ses condisciples selon ses capacités propres; il permet que le travail en classe et les déplacements dans l'école puissent se faire de la manière la plus autonome possible; il assure la sécurité et respecte la dignité de l'élève en situation de handicap.

Des critères quant à l'appréciation du caractère raisonnable ont été définis par le protocole relatif au concept d'aménagement raisonnable en faveur des personnes en situation de handicap. Ce texte invite à prendre en compte, entre autres, le coût de l'aménagement, l'impact sur l'organisation, l'absence ou non d'alternative…

Un aménagement raisonnable sera, par exemple, pour un enfant dyslexique, plus de temps pour les interrogations écrites, un déplacement de classe au rez-de-chaussée pour un élève à mobilité réduite, l'autorisation de manger en classe pour un élève diabétique pour éviter les crises d'hypoglycémie…

En matière de soutien à la scolarité, lorsque l'enfant fréquente l'enseignement ordinaire (avec ou sans processus d'intégration au sens du décret), l'AWIPH (pour la Région wallonne) et PHARE (pour la Région Bruxelles-Capitale) peuvent apporter une aide sous certaines conditions : intervention dans les frais de matériel nécessaire en classe ou à domicile du fait du handicap (barrette Braille, ordinateur personnel, vidéo-loupe, logiciel de communication…), intervention dans les frais de déplacement entre l'école et le domicile, intervention dans les frais de séjour, intervention dans la transcription en braille et d'autres adaptations d'ouvrages. En outre, pour les étudiants atteints d'une déficience et fréquentant l'enseignement supérieur ou universitaire ou suivant une formation qualifiante pour adultes, une intervention dans les frais d'accompagnement pédagogique peut concerner des explications orales, des répétitions, une tutelle scientifique, de l'interprétation en langue des signes.

4. De nombreuses initiatives vers une meilleure inclusion du jeune en situation de handicap dans l'enseignement.

L'attention portée aux élèves à besoins spécifiques est grandissante. L'idéal d'un enseignement inclusif en Fédération Wallonie-Bruxelles est encore loin. Néanmoins, ces dernières années, de nombreuses initiatives ont été prises pour assurer une meilleure prise en compte de ces besoins et permettre une meilleure inclusion de l'élève en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire.

- Citons, de façon non exhaustive, outre le processus d'intégration prévu par le décret du 3 mars 2004 et l'obligation d'aménagement raisonnable prévue par le décret du 12 décembre 2008 , le Pass Inclusion;
- les brochures de l'AGERS : «Enseigner aux enfants avec troubles de l'apprentissage», «Enseigner aux enfants à hauts potentiels»;
- La formation des personnes relais dyslexie organisée par l'IFC;
- Le décret sur l'enseignement supérieur inclusif, adopté le 29 janvier 2014 par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui vise à organiser l'accueil des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Ce texte définit l'enseignement inclusif comme mettant en œuvre des dispositions visant à supprimer ou à réduire les barrières matérielles, pédagogiques, culturelles, sociales et psychologiques rencontrées

par les étudiants en situation de handicap lors de leur accès aux études, au cours de celles-ci et à l'occasion de leur insertion socioprofessionnelle; il impose aux institutions de l'enseignement supérieur de s'engager explicitement en faveur de l'enseignement inclusif et d'inscrire cet engagement dans leur projet pédagogique. Le dispositif mis en place repose sur l'élaboration concertée d'un plan d'accompagnement individualisé précisant la nature des aménagements prévus et identifiant les différentes parties prenantes[34];

- la brochure du Centre interfédéral pour l'égalité des chances «À l'école de ton choix avec un handicap : les aménagements raisonnables dans l'enseignement»;

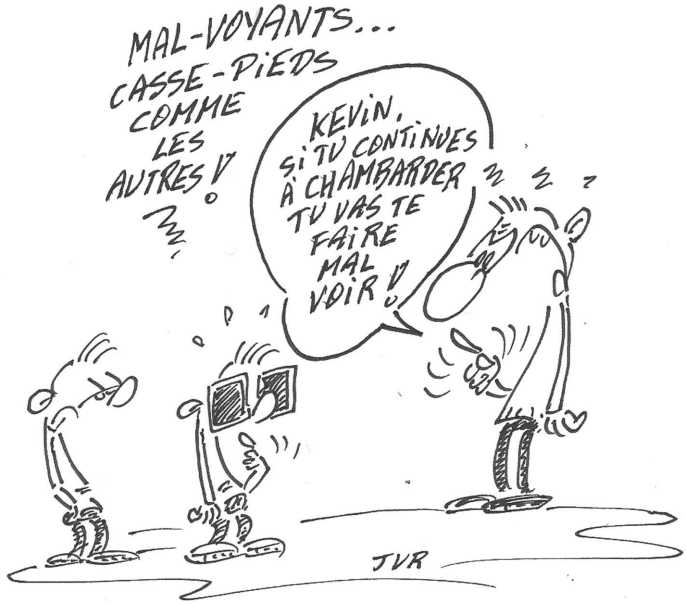
La promotion de la dynamique d'inclusion passe forcément par une sensibilisation plus grande du monde de l'école, via la formation initiale et continuée des enseignants, et par la diffusion d'information ciblée et d'outils pratiques à destination des équipes pédagogiques. D'autre part, on ne fera pas l'impasse sur un plan ambitieux de mise en accessibilité des établissements scolaires.

5. Conclusions

Différentes options existent pour l'élève en situation de handicap dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Si la fréquentation de l'enseignement spécialisé semble être la solution la plus communément «choisie», le Centre se positionne clairement, en conformité avec la Convention des Nations unies, pour une inscription de l'enfant en situation de handicap, de préférence dans l'enseignement ordinaire, dans un processus d'intégration ou pas, avec ou sans aménagements raisonnables. Ce choix est souvent mal connu des parents et l'avis du CPMS quant à une orientation vers l'enseignement spécialisé est souvent perçu comme contraignant.

Si l'existence en tant que telle de l'enseignement spécialisé va à l'encontre du principe d'inclusion, le propos n'est évidemment pas ici de dénier toute raison

(34) *Compte rendu intégral - 12 (2013-2014), Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 15.*



d'être à ce type d'enseignement. Néanmoins, l'avenir de l'enseignement spécialisé sera probablement fait d'évolutions et de changements, comme cela a déjà été le cas depuis sa création, et plus particulièrement depuis 2004[35].

La présence des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire est un premier pas vers l'inclusion. Dans le cadre des projets d'intégration, les échanges et la collaboration entre les équipes de l'enseignement spécialisé et celles de l'enseignement ordinaire sont porteurs de partage des savoirs. Afin de s'assurer qu'il ne soit qu' une étape vers un enseignement inclusif, le système actuel doit éviter de créer des «*poches d'intégration*». En effet, il ne faudrait pas que ce soient toujours les mêmes écoles ordinaires qui intègrent et que finalement elles «*concentrent*» les enfants en situation de handicap, ce qui saperait toute idée de réelle inclusion. Le caractère volontaire du système, qui fonctionne sur la base de l'adhésion des équipes au projet d'intégration, a permis son succès, mais il porte également ce risque de concentration des handicaps dans certains établissements.

Si l'on est encore loin d'un enseignement véritablement inclusif en Fédération Wallonie-Bruxelles, de nombreuses initiatives politiques et pédagogiques montrent que cette vision inclusive fait son chemin. Cela ne se fera pas sans une évolution des mentalités quant à la place de la personne en situation de handicap dans la société.

(35) *Voy., entre autres, à ce sujet, «Une nouvelle ère pour l'enseignement... spécialisé», Avis n° 146 du Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé, septembre 2013, qui insiste sur la nécessité de former les enseignants et futurs enseignants à un enseignement inclusif.*

«Nous ne sommes plus au stade expérimental de l'enseignement inclusif, le dispositif a fait tache d'huile partout.»

Entretien avec Jean-François Delsarte, spécialiste en matière d'intégration et d'enseignement inclusif en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Jean-François Delsarte est un peu le «monsieur intégration/inclusion» de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Directeur d'un établissement d'enseignement spécialisé pendant plus de 10 ans, il a été parmi les premiers à expérimenter des collaborations avec l'enseignement ordinaire, à une époque où elles n'étaient pas autorisées légalement. Il a ensuite œuvré de près, dans ses fonctions successives (notamment comme conseiller au cabinet de la ministre Marie-Dominique Simonet qu'il rejoint en 2009 et comme expert au cabinet de la Ministre Marie-Martine Schyns), à la construction d'une politique inclusive pour les enfants en situation de handicap dans l'enseignement en Communauté française. Il est aujourd'hui directeur du SEDEF de Liège, le service diocésain de l'enseignement fondamental catholique du diocèse de Liège (SeGEC)

Aujourd'hui, il existe un large consensus politique concernant l'inclusion des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. Au-delà des discours, quelle est la situation sur le terrain en Fédération Wallonie-Bruxelles?

Elle a énormément évolué en quelques années. De plus en plus de partenariats se développent entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires, en primaire et en secondaire. Dans la majorité des cas, il s'agit d'enfants à besoins spécifiques maintenus dans l'enseignement ordinaire grâce à un encadrement fourni par du personnel spécialisé; logopède, instituteur, kiné, psychologue. Aujourd'hui, 2/3 des écoles spécialisées (environ 206) ont développé des partenariats avec des écoles ordinaires. 687 écoles ordinaires mènent des projets d'intégration, 459 dans le fondamental, et 228 en secondaire. Les premiers élèves à avoir bénéficié de ce système dès leurs premières années primaires viennent d'atteindre le niveau du CEB. Ils ont réussi brillamment. Un enfant autiste Asperger va rentrer en première secondaire dans un athénée du Hainaut, ce qui est aussi une belle victoire. Grâce à l'accompagnement dont il a bénéficié, c'est un enfant épanoui. Et à un moment donné, il n'aura plus besoin d'aide. Je suis vraiment positivement surpris de voir comment les écoles secondaires ont embrayé. À Liège, quasi toutes les écoles fondamentales spécialisées pratiquent l'intégration, qu'elles soient du réseau officiel ou libre. Nous ne sommes plus au stade expérimental de l'enseignement inclusif, le dispositif a fait tache d'huile partout. Aujourd'hui, plus de 2.000 enfants sont concernés par les dispositifs d'inclusion. On en était à 203 en 2008 !

D'où est venue cette impulsion ?

Elle est d'abord venue du terrain. J'ai été directeur d'un établissement d'enseignement spécialisé pendant 10 ans, et avec mon équipe, nous avons été parmi les premiers à mettre en place une collaboration avec une école ordinaire. Le déclic est venu à l'arrivée d'un enfant qui avait de réelles difficultés, mais qui pouvaient

être résolues. Il avait plus sa place dans l'enseignement ordinaire que dans le spécialisé. Nous avons mis en place une collaboration «*pirate*» avec une école primaire. L'administration et l'inspection ne voyaient pas d'un très bon œil la présence d'enseignants de chez nous dans cette école. Il n'y avait en effet à l'époque aucune loi qui encadrait ce genre de pratique. En guise de rempart administratif, on utilisait une circulaire du ministre Busquin sur l'intégration qui datait des années 1980. De 2005 à 2008, j'ai fait partie d'un groupe de travail au sein du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, mis en place par la ministre Arena dont la mission était de remettre un avis sur l'intégration. Il était constitué de PMS, de directeurs d'école, de parents. Nous avons visité plusieurs expériences d'intégration dans des écoles francophones belges, et puis nous avons rédigé un avis très praticopratique, car il nous paraissait important de sortir des discours. Cet avis a inspiré une résolution au Parlement de la Communauté française en 2008, puis en février 2009, la modification du décret de 2004 sur l'enseignement spécialisé. Celui-ci a introduit une grande nouveauté en dotant l'enseignement spécialisé d'un budget lui permettant d'accompagner des enfants dans l'enseignement ordinaire. Désormais, tous les élèves à besoins spécifiques pouvaient recevoir de l'aide de l'enseignement spécialisé, qu'il reste dans des écoles spécialisées ou dans l'enseignement ordinaire. Aujourd'hui, les effets de cette politique se font clairement sentir.

Vous avez plaidé pour un modèle volontariste plutôt que prescriptif. Pourquoi ?

Les parents des enfants à besoins spécifiques nous ont reprochés de ne pas imposer l'inclusion dans les écoles. Mais ce n'est pas si simple. Pour moi, pour mettre en place ce mécanisme dans l'enseignement ordinaire, il faut faire un travail délicat. C'est presque de la haute couture, du cousu main. Cela nécessite une alchimie entre les parents, les pouvoirs organisateurs, les directions, les centres PMS. Si on impose cette inclusion, on risque de créer un blocage. Je ne dis pas qu'on ne peut pas avoir un modèle prescriptif, mais je crois davantage au modèle évolutif construit sur une base volontariste et qui fait tâche d'huile. Je préfère la politique des petits pas, à partir du terrain, avec une approche pragmatique. Même si bien sûr, toutes les écoles devraient idéalement être inclusives.

En matière d'inclusion des enfants dans l'enseignement ordinaire, y a-t-il un modèle idéal ?

Le plus compliqué, c'est lorsqu'il n'y a qu'un seul enfant accompagné par un membre du personnel spécialisé. Cet encadrement est limité à quatre périodes (4 x 50 minutes). C'est peu si l'enfant est scolarisé dans une école à 30 km de l'école spécialisée qui doit détacher du personnel pour l'accompagnement adapté, on perd du temps en déplacement, etc. C'est pourquoi je plaide pour des pôles d'intégration, avec une dizaine

Enseignement spécialisé

Types d'enseignements spécialisés :

1	Elèves présentant un retard mental léger	(*)
2	Elèves présentant un retard mental modéré ou sévère	
3	Elèves présentant des troubles du comportement et/ou de la personnalité	
4	Elèves présentant un handicap physique	
5	Elèves hospitalisés (maladies ou convalescences)	
6	Elèves malvoyants et non voyants	
7	Elèves sourds, malentendants ou dysphasiques graves	
8	Elèves présentant des troubles instrumentaux (perception, motricité, langage, mémoire) et des troubles d'apprentissage	(**)

(*) n'existe pas en maternel (**) n'existe qu'en primaire

d'enfants intégrés dans une école d'enseignement ordinaire en même temps. Cela permet une présence plus constante et soutenue de professionnels ce qui va vraiment permettre de changer les pratiques, et d'assurer une prise en charge moins stigmatisante. Toute l'école peut alors évoluer avec une vision plus inclusive. Mais attention, je pense que ce groupe d'élèves ne doit pas dépasser 15 à 20% de la population de l'école. Autrement, on risque de créer un déséquilibre.

Comment se passe la relation entre les enseignants des deux systèmes ?

La clé, c'est que les équipes soient bien préparées à la scolarisation des enfants à besoins spécifiques dans l'école, et que les deux directions s'entendent bien. Car l'arrivée d'un enseignant du spécialisé dans une classe signifie que l'autre enseignant va devoir travailler avec le regard de l'autre, que la dynamique dans la classe va un peu changer. Les écoles qui pratiquent des politiques réfléchies, construites, sont celles qui réussissent le mieux. En général, une fois que les enseignants testent ces collaborations, ils y prennent goût et ne peuvent plus s'en passer.

L'enseignement spécialisé a donc trouvé sa place dans ce nouveau modèle ?

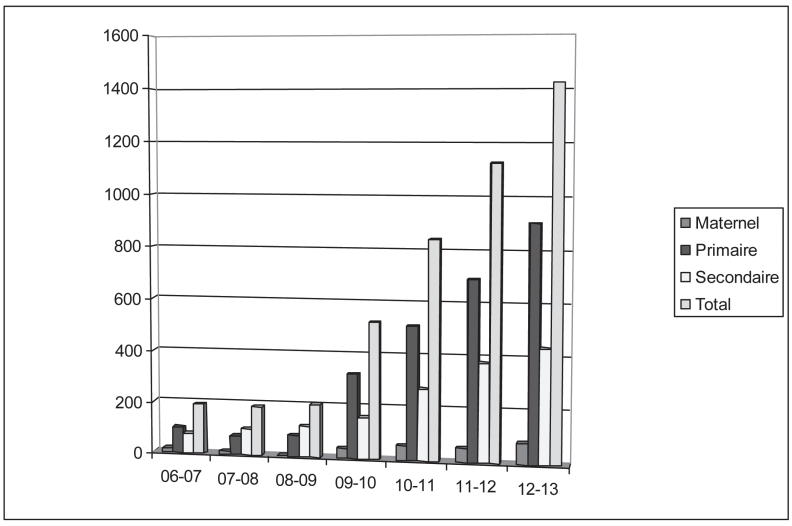
Au départ, l'enseignement spécialisé avait très peur du mot intégration. Il y avait la crainte que cette démarche mette en péril ces établissements. Ce n'était bien entendu pas du tout fondé, comme on peut le constater aujourd'hui. L'enseignement spécialisé poursuit ses missions fondatrices pour les cas les plus sévères, tandis que des collaborations se mettent en place pour tous les autres. Il y a peu de transfert d'enfants de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire. Il s'agit plutôt d'enfants à besoins spécifiques qui sont maintenus dans l'enseignement ordinaire, et qui sans l'accompagnement du personnel spécialisé, en auraient sans doute été exclus. Dans l'ensemble, je pense que cela a été positif pour l'enseignement spécialisé qui y a gagné en visibilité et crédibilité.

Les mécanismes d'inclusion peuvent-ils être une manière de lutter contre l'échec scolaire ?

À Bruxelles, le nombre d'enfants de type 8 (élèves présentant des troubles instrumentaux - perception, motricité, langage, mémoire - et des troubles d'apprentissage) scolarisés dans l'enseignement spécialisé n'augmentent plus. Je pense personnellement que l'enseignement inclusif a permis d'éviter à certains la spirale de l'échec scolaire et le renvoi dans l'enseignement spécialisé. Et plus on prend le problème tôt, mieux ça fonctionne. Un autre effet positif est que ces collaborations se réalisent en étroite collaboration entre les différents réseaux. Je l'observe au niveau liégeois, les centres PMS et les écoles travaillent ensemble, tous réseaux confondus.

Propos recueillis par Amélie Mouton

EVOLUTION



Nombre d'élèves à besoins spécifiques qui font l'objet d'une prise en charge de l'enseignement ordinaire. 2006-2013

Le Centre interfédéral pour l'égalité des chances et ses missions liées au handicap

Véronique Ghesquière,
Centre interfédéral pour l'égalité des chances

Depuis 2003, année de la première législation antidiscrimination belge, le Centre pour l'égalité des chances est compétent pour traiter des discriminations sur la base du handicap. À la suite de la ratification par la Belgique, en 2009, de la Convention des Nations unies relative au droit des personnes handicapées, le Centre a aussi pour mission de promouvoir et de veiller à la bonne application de ce texte au niveau national. Un service spécial a ainsi été créé au sein de l'institution publique. Présentation.

Le Centre interfédéral pour l'égalité des chances (ci-dessous le Centre) est un service public interfédéral, indépendant, expert en politique d'égalité et de non-discrimination. Sa mission, fondée sur les droits humains, est de promouvoir l'égalité des chances et des droits pour l'ensemble des citoyen-ne-s et de lutter contre les discriminations. Il exerce cette mission dans une optique de développement collectif et un esprit de dialogue, de collaboration et de respect.

Le Centre est accrédité par les Nations unies comme institution nationale des droits de l'Homme (statut B) pour la Belgique. Le Centre est également l'organe de l'égalité mis en place conformément à la directive 2000/43 (directive race) de l'Union européenne.

Depuis 2003, année de la première législation antidiscrimination belge portant sur l'interdiction des discriminations sur la base de critères raciaux et non raciaux, le Centre est compétent pour traiter des discriminations sur la base (notamment[1]) du handicap et exerce ses missions sur trois axes :

- traitement des signalements individuels (conseils, assistance juridique, conciliation, actions en justice)
- information, sensibilisation, formation des acteurs de la société
- avis et recommandations auprès des autorités compétentes

En 2009, la Belgique a ratifié la Convention des Nations unies relative au droit des personnes handicapées (ci-dessous la Convention). La Convention rappelle de manière forte que les personnes handicapées doivent pouvoir jouir de tous les droits civiques, politiques, économiques, sociaux et culturels. Elle confirme l'évolution des idées relatives au handicap (évolution d'un modèle médical vers un modèle social qui interroge l'inadaptation de l'environnement) et pose les garanties nécessaires à l'exercice de ces droits en prenant en compte les besoins des personnes en situation de handicap.

Conformément à l'article 33.2 de la Convention, un mécanisme indépendant devait être désigné ou créé en vue de la promotion, de la protection et du suivi de l'application de la Convention. En juillet 2011, l'État belge, les Régions et Communautés ont désigné le Centre pour assumer cette tâche.

Le service Handicap/ Convention ONU

Afin de permettre au Centre d'assurer au mieux cette nouvelle mission, un service consacré aux matières liées au handicap et au travail du mécanisme indépendant a été créé au sein du Centre.

Le traitement des signalements individuels est assuré par le département Discrimination du Centre.

Ainsi, dans le cadre des législations belges antidiscrimination et de la Convention internationale, le service Handicap-Convention ONU:

- stimule le développement de politiques structurelles

(1) *Actuellement, les textes légaux protègent des discriminations sur la base des critères suivants : le sexe, la nationalité, une prétendue race, la couleur de peau, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, l'âge, l'orientation sexuelle, l'état civil, la naissance, la fortune, la conviction religieuse ou philosophique, la conviction politique, la langue, l'état de santé actuel ou futur, un handicap, une caractéristique physique ou génétique, l'origine sociale et la conviction syndicale. Le Centre n'est pas compétent pour traiter des discriminations sur la base du sexe et de la langue.*

de lutte contre les discriminations sur la base du handicap;

- promeut l'inclusion des personnes en situation de handicap dans tous les secteurs de la société;
- assure les missions confiées au Centre en tant que mécanisme indépendant pour le suivi de l'application de la Convention en Belgique au sens de son article 33.2 en veillant au respect des droits fondamentaux des personnes en situation de handicap:

  - mission de *protection* : veiller à ce que les personnes handicapées soient effectivement protégées par les législations et les politiques belges en vigueur;

  - mission de *promotion* : en collaboration avec l'ensemble des autorités et des associations spécialisées sur le terrain, veiller à la promotion de la Convention auprès des personnes handicapées et de tous les acteurs concernés dans la société;

  - mission de *suivi* de l'application de la Convention : veiller à la conformité des législations et des politiques, existantes ou en projet, avec la Convention Handicap, veiller à leur mise en œuvre et élaborer des avis et des recommandations.

Pour l'exercice de ce mandat, le Centre collabore avec une Commission d'accompagnement, qui assure la représentation et la participation de la société civile. Les 23 membres de la Commission sont issus d'associations de personnes handicapées, du monde académique et des partenaires sociaux.

En tant que mécanisme indépendant, le Centre a lancé à l'automne 2013 une large Consultation de la société civile, via des focus groupes, sur des thèmes identifiés comme incontournables dans le secteur du handicap comme l'accessibilité, le droit à une vie autonome, à une éducation inclusive, au travail, à l'accès à la justice... La Consultation a été menée par des universités flamandes et francophones. Les résultats de cette consultation seront connus et exploités cette année. Ils détermineront les orientations stratégiques du Centre en matière de handicap.

Le Centre a également transmis aux Nations unies un *rapport parallèle*[2] au rapport étatique[3] sur la mise en œuvre de la Convention en Belgique. Ce rapport, critique sur les politiques et certaines législations en vigueur, sera pris en compte lors de l'examen du rapport étatique de la Belgique par le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU. Ce Comité est alors chargé de faire des recommandations à la Belgique et d'obtenir des engagements de l'État afin de remédier aux manquements identifiés.



En matière d'enseignement, le Centre a dénoncé dans ce rapport parallèle l'augmentation constante du nombre d'élèves en enseignement spécialisé, le manque de vision à long terme pour la mise en œuvre d'un enseignement d'*inclusion* des élèves en situation de handicap (et plus seulement d'intégrations individuelles). Le Centre a demandé (notamment) la mise en œuvre effective de l'obligation d'aménagements raisonnables, une formation adéquate des enseignants pour l'accueil des élèves avec un handicap, des bâtiments scolaires et des savoirs accessibles.

Par ailleurs, le Centre poursuit son travail sur différentes problématiques identifiées sur le terrain ou à l'occasion de signalements adressés au Centre, notamment : les aménagements raisonnables dans l'enseignement, les soins et la prise de médicaments à l'école, l'accessibilité des transports, l'adaptation des services de télécommunication, l'internement, les mesures de contention, les aménagements raisonnables dans le cadre de l'emploi, la problématique de la fin de droits des allocations de chômage pour les demandeurs d'emploi handicapés, etc. Ces dossiers ont fait l'objet de recommandations[4] et/ou de concertations avec les secteurs concernés, d'actions de sensibilisation et/ou de promotion.

(2) Conformément à l'article 38 de la Convention

(3) Conformément à l'article 35 de la Convention, chaque État Partie doit transmettre au Comité dans un délai de deux ans après la ratification un rapport détaillé sur les mesures qu'il a prises pour s'acquitter de ses obligations.

(4) Toutes les recommandations du Centre sont sur le site www.diversite.be (rubrique Avis et recommandations)

Les signalements du Centre sur la base du critère protégé Handicap

En 2013, le Centre a reçu 3.713 signalements relatifs à des cas présumés de discrimination qui ont conduit à l'ouverture de 1.406 dossiers[5]. Un dossier sur cinq concerne le handicap.

Chaque année, plus d'un quart des dossiers liés au handicap concerne le monde du travail, mais les dossiers concernant les cas de discrimination présumée dans le secteur des biens (logement) et des services (publics et privés) ont toujours été les plus nombreux.

Ce qui est interpellant, c'est la hausse des dossiers liés à l'enseignement, de 99 en 2012 à 150 en 2013, tous motifs confondus. Parmi ces dossiers, 62 concernaient le critère handicap, contre 30 en 2012. La publication (été 2013) de la brochure « À l'école de ton choix avec un handicap, les aménagements raisonnables dans l'enseignement »[6], dans laquelle le Centre informe les élèves, parents, équipes éducatives, directions d'établissements scolaires sur la notion d'aménagements raisonnables, a eu un impact évident sur cette augmentation.

Le Centre a fait une analyse de ses dossiers enfants/jeunes en situation de handicap sur plusieurs années. Ceux-ci représentent généralement plus ou moins 10% des signalements. Il s'agit, en grande partie, de dossiers concernant leur scolarité, tous niveaux confondus (maternelle, primaire, secondaire). Les dossiers enseignement concernent des refus d'inscription liés au handicap de l'élève, mais surtout (plus de la moitié) des refus d'aménagements raisonnables pour les élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. Le refus d'aménagements raisonnables est considéré comme une discrimination par la législation belge, y compris dans l'enseignement. Il s'agit de toute mesure prise en fonction des besoins de l'élève avec un handicap pour qu'il puisse accéder (à l'école, à la salle de cours, au réfectoire), participer (aux cours, aux activités scolaires) et progresser (apprendre et réussir) sur un pied d'égalité avec les enfants qui n'ont pas de handicap. Il ne s'agit en aucune sorte de les avantager, mais de compenser les désavantages liés au handicap et à un environnement inadapté.

De nombreux refus concernent des enfants souffrant de troubles de l'apprentissage (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie). Ils demandent de pouvoir travailler avec un ordinateur en classe (avec correcteur orthographique) ou un temps de passation plus long pour les contrôles et examens.

Ces aménagements sont refusés aussi à de nombreux enfants autistes.

Des signalements concernent également les transports scolaires : ils dénoncent de trop longs trajets, de mauvaises conditions de voyage, l'absence d'accompagnement ou encore l'exclusion de ces transports pour des troubles de comportements ou des troubles physiques. Chaque année, le Centre reçoit également des signalements de *harcèlement ou de moqueries* dans le chef d'élèves de l'établissement scolaire, mais aussi de professeurs (stigmatisation et/ou non-prise en compte du handicap).

Ces dossiers entraînent des démarches importantes et délicates avec les familles et les différents intervenants de l'établissement ou des services de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Même si les derniers chiffres du Centre montrent une augmentation des signalements ,suscitées sans doute par une meilleure connaissance de leurs droits, le Centre espère (à moyen terme ?) que le travail de sensibilisation, d'information, en collaboration avec l'ensemble des acteurs concernés, portera progressivement ses fruits et qu'il assistera à l'évolution d'un enseignement toujours plus inclusif, pour tous les enfants.

(5) *Lorsque le Centre est légalement compétent pour traiter un signalement et que celui-ci dépasse le cadre d'une demande d'information ou de conseil, un dossier est ouvert, dans l'attente d'une intervention du Centre. Plusieurs signalements portant sur les mêmes faits peuvent être regroupés en un seul dossier.*

(6) *La brochure peut être consultée sur le site du Centre : http://www.diversite.be/l%C3%A9cole-de-ton-choix-avec-un-handicap*

L'inclusion en question

Ioanna Gimnopoulou,
Défense des enfants international-Belgique

Le Conseil bruxellois de coordination sociopolitique (CBSC) a publié en début d'année une étude de Bernard De Backer, sociologue et chercheur, sur le nouveau décret relatif à l'inclusion des personnes handicapées en région bruxelloise, voté en janvier 2014. Il y questionne le changement fondamental de paradigme dans la définition des politiques publiques en faveur de la personne handicapée : l'inclusion remplace désormais l'intégration.

Le Parlement bruxellois francophone a voté, le 17 janvier 2014, un nouveau décret relatif à l'inclusion des personnes handicapées. Il modifie la réglementation en vigueur, à savoir le décret du 4 mars 1999 relatif à l'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées. Ce nouveau texte de loi traduit le paradigme de l'inclusion porté par l'ONU au travers de la Convention des droits de la personne handicapée (CDPH) que la Belgique a ratifié en 2009. Il affiche à la fois une volonté d'inclusion dans tous les domaines de la vie sociale et une volonté de reconnaissance des «*différences*». Comme Evelyne Huytebroeck l'a déclaré dans un communiqué. *«En un peu plus d'un siècle, la perception du handicap a changé et les politiques sociales qui en ont découlé ont lentement évolué, passant de l'exclusion à l'intégration et, à présent, à l'inclusion. L'approche inclusive, qui est celle de la CDPH et du présent décret est une approche* «environnementale» *du handicap : la déficience physique, sensorielle ou mentale d'une personne ne devient un handicap que dans la mesure où l'environnement de la personne n'est pas adapté à cette déficience. C'est également une approche en termes de droits : la personne handicapée est un citoyen, à qui la société reconnaît et garantit les mêmes droits qu'à toute autre personne. Cela passe entre autres par une* «égalisation des chances»*, via une égalité d'accès aux services offerts par l'État à la population et une égalité de traitement»*[(1)].

Inclusion *vs* intégration

Dans une analyse publiée en janvier par le CBSC (Centre bruxellois de coordination sociopolitique)[(2)], Bernard De Backer, sociologue, propose d'examiner plus attentivement ce terme d'inclusion. Ce principe concerne autant les questions d'accès au logement, aux activités de loisirs, à l'enseignement, aux soins de santé, etc. Mais la distinction entre inclusion et intégration n'est pas toujours très claire. Ainsi, certains pays optent pour l'inclusion mais pratiquent plutôt l'intégration et vice versa.

Le sociologue présente quelques éléments pour mieux comprendre la distinction entre ces deux paradigmes. L'intégration souligne la *possibilité* d'être intégré dans les milieux ordinaires; cela requiert cependant une certaine capacité d'adaptation et un effort de la part de la personne en situation d'handicap. Au contraire, l'inclusion reconnaît le *droit* de fréquenter les milieux ordinaires et services non spécialisés comme le reste de la population; c'est sur l'organisation donc que repose l'effort. La distinction porte donc principalement sur les termes possibilité et droit. De plus, dans un système d'intégration, les établissements spécialisés font appel à des services externes et agissent dans des espaces séparés, tandis que dans un système optant pour l'intégration les professionnels sont sollicités dans les milieux ordinaires. Enfin, l'objectif de l'intégration est la distinction pour mieux intégrer ceux qui ont les capacités. L'inclusion au contraire vise à supprimer les séparations en aidant les personnes à s'adapter à la société.

L'école inclusive

Dans son analyse, Bernard de Backer s'intéresse à l'exemple type de mise en œuvre de l'inclusion : l'école inclusive. Dans cet espace symbolique, des personnes qui ne sont pas porteuses de handicap entrent en interaction avec des enfants handicapés. L'école inclusive apparaît donc comme un espèce de laboratoire où l'on prépare les personnes à la vie sociétale. Elle permet notamment de socialiser les enfants et de les amener à accepter les différences.

Cependant, le chercheur pointe les difficultés, surtout pour les enseignants et autres professionnels de l'école, qui ne sont pas forcément bien formés, d'autant plus que les déficiences qu'ils peuvent rencontrer peuvent être de nature très différentes. On ne traitera pas de la même façon, par exemple, un enfant qui est aveugle et un enfant

(1) *Evelyne Huytebroeck, Décret Inclusion : pour une meilleure qualité de vie de la personne handicapée, 6 juin 2013, http://evelyne.huytebroeck.be*

(2) *Bernard De Backer, «L'inclusion de la personne handicapée en Région bruxelloise», CBSC, janvier 2014, http://cbcs.be/IMG/pdf/dossier_recherche3_v2.pdf?277/a63aafc94321f0de87b6ca372f5ba0462ef109af*

qui a une déficience motrice. Les enseignants seront donc amenés à demander l'aide et l'expertise de professionnels externes.

De plus, le fait de se retrouver seul dans une école, sans ses pairs, peut constituer un inconvénient pour l'enfant handicapé qui ressentira davantage sa différence. L'inclusion dans certains cas comprend donc paradoxalement des risques d'exclusion. Les personnes handicapées peuvent ressentir le besoin de se retrouver avec leurs semblables pour partager leur vécu, d'autant plus que certains handicaps, comme la surdité, requièrent des moyens de communication spécifiques. Le modèle idéal permettrait une alternance entre des espaces communs qui favorisent l'inclusion et des espaces «protecteurs» où les enfants en situation de handicap pourraient se retrouver entre eux pour d'autres types d'échanges.

Pour fonctionner correctement, l'école inclusive requiert donc des efforts des deux côtés. Dans son texte, Bernard de Backer cite Patrick Fougeyrollas, anthropologue à l'Université Laval : «*L'approche inclusive, c'est bouger les lignes*». Il ne s'agit pas «*d'inclure quelqu'un, mais de transformer l'environnement*» et «*bouger les lignes pour tout le monde (...) cela demande parfois de bousculer nos lignes [ndlr : celles des personnes handicapées], nos attitudes et nos acquis pour repenser les choses sur lesquelles on ne veut pas trop bouger parce que ce sont des acquis et que l'on a peur de les laisser aller*».

Les défis

L'étude de Bernard De Backer pointe aussi une série de défis relatifs à cette politique d'inclusion. Le décret donne ainsi une place importante à la participation active des personnes handicapées à la vie sociale en général, et notamment l'emploi. Un effort doit être évidemment fournit de la part du milieu ordinaire. Mais il faut également évaluer les risques, comme l'instrumentalisation de l'emploi sous forme de menace de retrait d'allocation ou de «*travail forcé*».

Autre aspect qu'il met en lumière : la question des moyens humains, culturels et financiers indispensables pour la mise en œuvre de ce nouveau décret. Il souligne que le décret suppose l'optimisation des moyens du secteur spécialisé tout en offrant des moyens supplémentaires aux autres secteurs pour permettre l'accueil des personnes handicapées. Or le décret n'a pas de compétences sur les secteurs parallèles. Faute de moyens supplémentaires, il y a un risque que les personnes handicapées restent entre les deux secteurs, au détriment de l'inclusion.

De plus, le nouveau décret suppose aussi un changement au niveau des mentalités et des pratiques de terrain des professionnels du secteur éducatif, qui ne doivent cependant pas voir l'inclusion comme un objectif impossible à atteindre.

Enfin, la dimension culturelle est aussi un aspect à prendre en compte, en particulier dans une ville multiculturelle comme Bruxelles. La perception du handicap est différente d'une culture à l'autre. Dans certaines cultures, on opte pour la prise en charge totale, en pensant que l'enfant n'est capable de rien. Bernard De Backer estime qu'il est dès lors primordial d'étudier le handicap dans un contexte multiculturel, en utilisant notamment les professionnels issus de l'immigration comme intermédiaires.

Au Portugal, presque tous les enfants handicapés étudient dans l'enseignement ordinaire

Le Portugal est un pays qui, malgré la crise économique, a investi dans l'inclusion des enfants en situation de handicap dans la société : 95% des enfants concernés étudient dans des écoles ordinaires. Il y a 6.000 enseignants formés pour soutenir ces écoles au quotidien. Les établissements scolaires ont été transformés en centres de ressources pour l'inclusion. Dans les cas de handicap lourd, les enfants sont placés dans des unités spéciales au sein d'écoles ordinaires.

Selon David Rodrigues, professeur à l'Université de Lisbonne, tout le monde parle de la différence, mais la source de ces différences ressenties dans la société se trouve dans les inégalités sociales. Les bons systèmes éducatifs promeuvent l'équité et l'excellence. Les systèmes ordinaires optent seulement pour l'excellence. L'inclusion ne devrait pas être considérée comme un défi, mais comme une simple demande de nouvelles formes d'organisation.

Durant ce processus d'inclusion, le Portugal est confronté à plusieurs difficultés : les unités ont tendance à se transformer en «écoles spéciales» au sein des écoles ordinaires. Les enfants en situation de handicap ne sont parfois pas perçus comme des élèves ordinaires, car ils bénéficient d'une attention particulière, en matière de transport, par exemple. Enfin, les professeurs de l'éducation ordinaire ont besoin d'une formation complémentaire en lien avec les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent.

Cependant, au Portugal, l'inclusion a réussi à changer les mentalités. Les professeurs sont désormais beaucoup plus ouverts à la différence, et les familles voient les écoles ordinaires comme un environnement approprié pour l'éducation de leurs enfants à besoins spécifiques.

Le Portugal est un exemple intéressant de réussite de l'inclusion des enfants en situation de handicap dans la société. Selon David Rodrigues, nous pouvons tirer trois conclusions de l'exemple de ce pays: nous devons renforcer les écoles publiques au lieu de penser à des solutions parallèles. Dans le processus d'une école vers l'inclusion, il est primordial d'offrir un soutien adapté aux élèves et aux professeurs. «L'inclusion ne se trouve pas au coin de la rue. Elle est comme une pierre que nous devons pousser sur la colline; si l'on s'arrête pour se reposer, la pierre va tomber».

Ioanna Gimnopoulou

Maman d'un enfant autiste : un combat quotidien.

Ioanna Gimnopoulou

Filippia Kipriotis est la mère d'Andreas, un enfant de 10 ans diagnostiqué de troubles envahissant du développement, une sorte d'autisme. Elle s'est confiée à nous concernant les difficultés que cela implique. Voici son témoignage.

Comment avez-vous vécu l'annonce du diagnostic ?

Jusqu'à ses 18 mois, Andreas était un enfant comme tous les autres, il marchait, il chantait… Et puis nous avons remarqué un certain repli sur lui-même. J'ai longuement pensé qu'il s'agissait d'un problème d'ouïe, car il ne répondait pas aux questions que je lui posais. Le centre PMS de son école nous a conseillé d'aller voir des spécialistes. Les examens ont duré un an et demi. Durant cette période, on ne nous disait rien. Quand on nous a annoncé qu'Andreas était autiste, je ne comprenais pas. La seule référence d'autisme que j'avais c'était le film «*Ray Man*», avec Tom Cruise et Dustin Hoffman. Je ne voyais aucune ressemblance entre les réactions de Raymond dans le film et mon fils. Le père, lui, a eu plus de mal à l'accepter; il pensait qu'avec un peu d'aide et beaucoup d'amour, ça irait.

Avez-vous été bien informés et suivis après l'annonce du diagnostic? Avez-vous reçu un soutien économique?

Nous avons bien été informés grâce à la cellule des cliniques universitaires Saint-Luc (service de psychiatrie infanto-juvénile) qui s'occupe des enfants en situation de handicap. J'ai pu les contacter à n'importe quel moment; ils sont particulièrement bien renseignés sur le sujet. Ils connaissent, par exemple, les écoles qui accueillent les enfants en situation de handicap, ainsi que les difficultés auxquels les parents pourraient être confrontés. En ce qui concerne l'aspect économique, c'est plus difficile. L'État ne couvre que les frais scolaires. Les subventions ne comprennent, par exemple, pas les différentes thérapies, notamment celles qui impliquent des animaux et qui coûtent malheureusement très cher.

Avez-vous déjà été confrontée à des problèmes concernant la scolarisation de votre enfant ?

Andreas va à l'école à «Nos Pilifs». Il s'agit d'une école spécialisée adaptée aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints de troubles caractériels. Il a commencé à fréquenter cet établissement à l'âge de 4 ans. Nous avons eu énormément de chance, car une place s'est libérée. Chaque année, il y a environ 80 élèves qui cherchent à s'y inscrire. Faute de places, il faut inscrire son enfant dans des écoles où tous les handicaps sont confondus.

La Belgique se dirige actuellement vers un enseignement inclusif. Le but est d'intégrer des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. Qu'en pensez-vous ?

Pour moi, les enfants en situation de handicap n'ont pas leur place ni dans un enseignement spécialisée, ni dans un enseignement ordinaire. Il faut un pont entre les deux. Pour certains enfants qui ont besoin de soins particuliers, l'école ordinaire n'est pas suffisamment adaptée. Et il y a aussi des enfants qui ont beaucoup trop de capacités pour être placés dans des écoles spécialisées. Personnellement, je suis plutôt pour une mixité à l'école. C'est-à-dire un établissement qui accueillerait des enfants «*ordinaires*» et des enfants en situation de handicap à qui serait offert un enseignement adapté. Ils pourraient se côtoyer dans la cour, pendant la récréation. Cela permettrait d'ouvrir les barrières. Tout provient de l'éducation à l'école; il faut apprendre aux enfants à accepter les différences. Cela ne suffit pas de demander aux jeunes en situation de handicap d'intégrer la société; il faut également que les autres fassent un effort pour mieux les comprendre.

Votre enfant a-t-il des loisirs ? Quelles sont les éventuelles difficultés auxquelles vous avez été confrontée ?

Andreas a déjà essayé les scouts, le basket, l'équitation et la natation. L'équitation était une activité destinée à des enfants en situation de handicap. Cependant, quand il s'agit d'activités ou de stages «*spécialisés*» cela devient vite

très cher. De plus, il y a très peu de disponibilités, il faut s'y prendre énormément à l'avance. Andreas a également essayé le scoutisme et le basket. Le problème auquel j'ai été confrontée dans ces deux cas était le manque d'information du personnel. À titre d'exemple, l'entraîneuse de basket, malgré toute sa bonne volonté, ne savait pas comment s'y prendre. Le scoutisme et le basket auraient pu fonctionner s'il y avait une personne qui accompagnait Andreas, qui le tenait par la main durant les différentes activités et qui prenait le temps de lui expliquer. Actuellement, Andreas fait de la natation. Je pense qu'il y a vite trouvé sa place ,notamment parce que son professeur est parent d'un enfant en situation de handicap.

Quelle est la mentalité belge par rapport au handicap ? Votre enfant a-t-il déjà été victime de discrimination ?

Quand Andreas était jeune, on me disait que mon enfant était mal élevé parce qu'il criait et réagissait curieusement à certaines situations. Au moment de l'inscrire chez les scouts, parmi les douze mères présentes, il n'y en avait qu'une qui savait ce qu'était l'autisme. Les inquiétudes n'ont pas tardé à arriver : «Andreas est-il violent?», «Comment nos enfants vont-ils vivre une telle situation ?» Mais personne ne s'est jamais demandé comment mon enfant allait réagir; après tout, c'est lui qui éprouve des difficultés à se socialiser. Il y a quelques jours, nous étions à la friterie quand Andreas a demandé son prénom à une petite fille. Celle-ci lui a répondu qu'elle ne parlait pas à des inconnus. Andreas, dérangé par sa réponse, a commencé à parler tout seul. «Regarde maman ! Il est débile celui-là, il parle tout seul». Sa mère lui a répondu : «Il faut de tout pour faire un monde». Quand je lui ai expliqué qu'Andreas était autiste, elle s'est excusée. Le regard des gens à ces moments-là est pesant; ils ont pitié.

Comment voyez-vous l'avenir de votre enfant ?

J'ai peur... Que deviendra-t-il quand son père et moi allons quitter ce monde ? Il y a trop peu de moyens investis pour l'intégration dans le monde du travail. Les personnes handicapées dotées d'une intelligence hors du commun trouvent facilement du travail. Je pense à des métiers tel qu'informaticien dans une grande entreprise. Les autres doivent travailler dans des établissements spécialisés. Avez-vous déjà vu une personne handicapée travailler dans un supermarché ? Pourtant, le rayonnage n'est pas une affaire très difficile. Pour le moment, tout ce que je souhaite c'est qu'Andreas apprenne à lire et écrire afin de pouvoir aller seul à la poste, à la banque… Cela lui assurerait un peu d'indépendance.



Les droits des enfants en situation de handicap : aperçu des instruments internationaux

Mathieu Rolin,
Défense des enfants International Belgique

Des Nations unies au Conseil de l'Europe en passant par l'Union européenne, ce texte offre un aperçu des différents mécanismes internationaux qui existent pour protéger les droits des enfants en situation de handicap.

Nations unies

1. Convention relative aux droits de l'enfant (ci-après «CIDE»)[1]

Ce texte fondamental consacre les droits de l'enfant et, sur la base de sa place vulnérable dans la société, vise notamment à promouvoir sa dignité, son développement, son autonomie et sa qualité de vie.

L'obligation d'accorder une attention primordiale à l'intérêt supérieur de l'enfant dans toutes les décisions le concernant constitue un des principes – peut-être le plus important – énoncé dans la CIDE.

Premier traité international des droits de l'homme à faire mention du handicap, son article 23 stipule que les enfants concernés doivent bénéficier d'une attention spéciale et faire l'objet, ainsi que leurs parents, d'un support afin d'exercer leurs droits et participer pleinement à la vie de la collectivité.

2. Règles des Nations unies pour l'égalisation des chances des handicapés (1993)

Ces règles constituent l'aboutissement de diverses déclarations des Nations unies qui exhortent les États à prendre l'engagement moral et politique d'agir pour égaliser les chances des personnes handicapées. Dans toutes les sociétés du monde, des obstacles les empêchent d'exercer leurs droits et leurs libertés, et limitent leur pleine participation aux activités de la société.

Bien que leur application ne soit pas obligatoire, elles tendent à garantir aux filles et garçons, femmes et hommes handicapés les mêmes droits et obligations qu'à leurs concitoyens.

3. Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (1994)[2]

Fruits de la Conférence mondiale qui a réuni 92 gouvernements et 25 organisations internationales à Salamanque du 7 au 10 juin 1994, la Déclaration et le Cadre d'Action sont inspirés par le principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de créer *«des écoles pour tous»*.

Plus concrètement, les parties concernées se sont engagées à œuvrer pour que les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux puissent accéder aux écoles ordinaires. Ces dernières doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant et capable de réponde à ces besoins.

Les termes *«besoins éducatifs spéciaux»* renvoient à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. L'idée principale au cœur du Cadre d'Action est que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, ceux des minorités ethniques ou culturelles, etc.

(1) *Convention relative aux droits de l'enfant, signée à New York le 20 novembre 1989, approuvée par la loi du 25 novembre 1991, M.B., 17 janvier 1992, disponible sur https://treaties.un.org*

(2) *Voir : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF*

4. Convention relative aux droits des personnes handicapées (ci-après «*CDPH*»)[3]

La CDPH a été adoptée le 13 décembre 2006 au siège de l'ONU à New York et compte aujourd'hui 155 signataires et 130 ratifications[4]. Elle a pour objectif de promouvoir, protéger et assurer le plein respect des droits et des libertés fondamentales de toutes les personnes handicapées.

Premier grand traité du XXIème siècle en matière de droits de l'homme, elle se caractérise par l'adoption du modèle social du handicap, qui *«considère les personnes handicapées en tant que sujets de droits et non en tant qu'objets d'assistance»*[5]. Comportant une dimension sociale explicite, elle réaffirme que toutes les personnes qui souffrent d'une quelconque infirmité doivent bénéficier de tous les droits et libertés fondamentaux.

La CDPH tend non seulement à préserver la dignité des personnes handicapées en leur donnant les perspectives maximales d'autonomie, mais également à supprimer les différents types d'exclusion dont elles font l'objet. Elle énonce des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels qui tiennent compte de leurs besoins spécifiques.

Quant aux enfants et jeunes en situation de handicap, l'article 7 de la CDPH leur est entièrement consacré et reconnaît leur position vulnérable dans la société. Il reprend en effet le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant et son droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant. Sur ce dernier aspect, l'article 7.3 *in fine* ajoute qu'une aide adaptée au handicap et à l'âge de l'enfant doit lui être apportée.

Plusieurs autres articles prévoient l'adoption de mesures qui prennent en considération l'âge des personnes handicapées et qui concernent notamment la protection contre l'exploitation, la violence et la maltraitance (article 16.2) ainsi que la sauvegarde des liens affectifs et familiaux (article 23).

On l'aura compris, ce traité consacre une approche nouvelle pour les droits des enfants en situation de handicap : adopter des mesures qui garantissent leur pleine participation à la société.

Cette Convention a introduit un véritable changement dans les mentalités : la personne handicapée n'est plus une personne qui présente une incapacité demandant de l'aide, mais bien une personne porteuse de droits, au même titre que les autres[6].

5. Observation générale n° 9 du Comité des droits de l'enfant : les droits des enfants handicapés, 27 février 2007

Le Comité procède à une lecture de la CIDE à la lumière des besoins spécifiques des enfants handicapés et souligne que les droits consacrés doivent viser à leur intégration maximale dans la société.

On estime à 150 millions le nombre d'enfants handicapés dans le monde, dont plus de 80 % vivent dans des pays en voie de développement et ne sont notamment pas scolarisés.

Le Comité notait en 2007 que les enfants en situation de handicap connaissent de grandes difficultés et se heurtent à différents obstacles dans l'exercice des droits consacrés par la CIDE. La difficulté ne vient pas du handicap en soi, mais plutôt d'un ensemble d'obstacles sociaux, culturels, comportementaux et physiques auxquels ils se heurtent quotidiennement.

L'Observation Générale offre ainsi aide et conseils aux États parties dans l'application des droits de la CIDE aux enfants handicapés. Une attention plus particulière est notamment portée à la mise en œuvre du principe énoncé à l'article 23, lequel vise à leur permettre de mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

Conseil de l'Europe

1. Charte sociale européenne (révisée) du 3 mai 1996[7]

Ce traité énonce des droits de l'homme de la vie quoti-

(3) *Convention relative aux droits des personnes handicapées, signée à New York le 13 décembre 2006, approuvée par la loi du 13 mai 2009,* M.B., *22 juillet 2009, disponible sur https://treaties.un.org*

(4) *Pour une liste des États signataires de la Convention et l'état des ratifications, voir : http://www.un.org/french/disabilities/countries.asp?id=1300*

(5) *Voir la note introductive de la Conférence du Conseil de l'Europe, «Pleine inclusion des enfants et des jeunes en situation de handicap dans la société», disponible sur http://www.awiph.be/youthinclusion/*

(6) *Voir le site du Centre interfédéral pour l'égalité des chances, http://www.diversite.be/convention-onu-handicap*

(7) *Charte sociale européenne révisée, faite à Strasbourg le 3 mai 1996, approuvée par la loi du 15 mars 2002,* M.B., *10 mai 2004, disponible sur http://www.coe.int*

dienne (le logement, la santé, l'éducation, l'emploi, la non-discrimination…) et garantit leur respect par les États qui l'ont approuvé.

Son article 15 consacre le droit des personnes handicapées à l'autonomie, à l'intégration sociale et à la participation à la vie de la communauté. Ainsi, les États membres du Conseil de l'Europe doivent notamment prendre les mesures pour fournir aux personnes handicapées – quel que soit leur âge – une éducation et une formation professionnelle dans le cadre du droit commun chaque fois que c'est possible.

Ils doivent également favoriser leur pleine intégration et participation à la vie sociale par le biais de mesures concrètes, telles que des aides techniques permettant d'accéder aux transports, au logement, aux activités culturelles et aux loisirs.

2. Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la promotion des droits et de la pleine participation des personnes handicapées dans la société 2006-2015

Dans le cadre de la prise de conscience par la collectivité qu'il lui faut s'adapter aux besoins des personnes handicapées – et non plus l'inverse – et que l'accent doit être mis sur une meilleure inclusion de ces dernières dans la société, le Conseil de l'Europe a adopté un Plan d'action[8] en avril 2006.

Les 15 lignes d'action ainsi définies doivent améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe pour la décennie 2006-2015 : participation à la vie politique, publique et culturelle, éducation, information et communication, emploi, accessibilité de l'environnement bâti et des transports…

À titre d'exemple, la ligne d'action n° 4 encourage la transition progressive d'un enseignement spécialisé vers un enseignement inclusif pour les enfants concernés et souligne à ce sujet la collaboration entre les structures de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé.

Le Plan attire également l'attention sur les besoins des femmes et des enfants handicapés en prévoyant l'adoption de mesures qui visent à promouvoir leur épanouissement au sein de leur famille et leur communauté. Ainsi, la ligne d'action n° 8 reconnaît l'importance d'offrir aux parents une formation afin qu'ils puissent répondre aux besoins de ces enfants.

On citera les propos du Secrétaire général Thorbjorn Jagland lors de l'édition 2013 de la Journée internationale des personnes handicapées : *« 15 % environ de la population européenne présente une forme de handicap. Dans certains États membres, les personnes handicapées sont encore placées contre leur gré en établissement. Certaines d'entre elles sont privées de leurs droits de vote. D'autres sont mises à l'écart de la société traditionnelle et fréquentent des établissements scolaires spécialisés, où elles sont séparées des autres élèves. Celles qui trouvent un travail sont souvent employées dans des ateliers en milieu protégé, où elles ne bénéficient cependant pas de la protection des dispositions du droit du travail en vigueur dans leur pays.*

La société européenne et les autorités des États membres doivent protéger le droit de tous les Européens à participer pleinement à la société et devraient encourager la citoyenneté active et l'inclusion des citoyens depuis leur plus jeune âge (…)»[9].

Union européenne

Stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées

Cet instrument vise à renforcer la place des personnes handicapées dans les politiques européennes et à promouvoir leur pleine participation à la société.

Inspiré en grande partie de la CDPH, il contient huit domaines d'action (dont l'égalité, l'emploi, l'éducation et la protection sociale) et prévoit des mécanismes de mise en œuvre et de suivi qui ont pour but de garantir le respect des droits des personnes handicapées.

- Deux exemples :le 5ème domaine d'action de la Stratégie européenne 2010-2020 souscrit au principe de l'enseignement inclusif consacré à l'article 24 de la CDPH comme un droit pour les personnes handicapées.
- le 2ème domaine d'action encourage les États à faciliter l'accès aux activités récréatives, culturelles et sportives. Il s'agit d'un des droits de l'enfant consacré à l'article 31 de la CIDE et repris à l'article 30 de la CDPH en ce qui concerne les personnes handicapées.

(8) *Pour plus d'informations, voir : https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec%282006%295&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383*

(9) *Voir : http://hub.coe.int/web/coe-portal/what-we-do/society/disabilities*

En Grèce, les aveugles voués à leur destin

Ioanna Gimnopoulou,
Défense des Enfants International[1]

Hélios (Soleil), l'école des aveugles de Thessalonique, est un des deux seuls établissements pour personnes non voyantes de Grèce. Affaiblie par une mauvaise gestion et la crise économique, elle accueille encore quelques pensionnaires qui y vivent dans des conditions révoltantes. Cette situation témoigne du peu de soutien et de structures pour les personnes aveugles en Grèce.

«Arrêt suivant : école des aveugles», annonce la voix du parlophone dans le bus. C'est curieux, il n'y a plus de banderoles accrochées sur les barrières de la façade. Cela faisait trois ou quatre ans que j'en apercevais à chaque fois que je passais dans le coin : *«Non à la fermeture de l'école des aveugles»*, *«L'école des aveugles ne peut pas être marchandée»*… Je vais traverser; accrochée au feu rouge, une silhouette figurant une personne aveugle. Pourtant, lorsque je franchis le passage pour piétons, le système d'alerte sonore ne fait aucun bruit. *«Cela dérangeait les voisins»*, m'expliquera plus tard Dimitris Kokolis, secrétaire de l'Union des aveugles du nord de la Grèce et lui-même non-voyant. *«L'État a donc fourni des appareils que les personnes aveugles fixent à l'oreille. À proximité d'un feu rouge, un signal retentit»*. Inutile de dire qu'ils sont bien embêtés quand l'appareil tombe en panne.

Une fois devant l'école, j'observe avec curiosité l'état de la façade avant. Les murs sont gonflés et la peinture déteinte. Les poteaux sont couverts de tags incompréhensibles. Derrière les barrières, j'aperçois la plaine de jeux. Elle est tapissée de feuilles mortes. La balançoire est rouillée, cassée et recollée avec de l'adhésif. Les carrelages en mousse sont détachés du sol. Derrière, les bâtiments ont l'air abandonné. Les murs sont sales, les rideaux déchirés. Dans le préau, là où les enfants jouent, il y a pleins d'anciens objets encombrants : des vieilles armoires, des chaises, des chariots de supermarché… On dirait que personne n'y a plus mis les pieds depuis des années…

Et pourtant *Hélios*, l'école des aveugles de Thessalonique, est toujours en activité. Elle dispose d'une école primaire et propose des ateliers pour les adultes; on y enseigne le braille, l'informatique, les «*compétences quotidiennes*» et des danses traditionnelles. Un atelier de danses latino est organisé par des bénévoles. L'internat de l'école accueille actuellement 17 personnes, dont 12 élèves de primaire et 2 de maternelle. Dans un environnement de complète désolation. Dimitri Kokolis n'hésite pas à qualifier les conditions d'accueil des pensionnaires de révoltantes. Pour lui, la mauvaise

Une politique d'intégration dénuée de substances

La Grèce a ratifié la Convention des Droits de l'Enfant et prévoit dans sa législation l'intégration des enfants porteurs de handicap dans la société. *«Mais dans la pratique, ces dispositions sont loin d'être mises en œuvre,* m'explique Ioanna Kouvaritaki, qui travaille pour le délégué aux droits de l'enfant grec. *«En matière de scolarité, il y a un manque de soutien tant au sein de l'enseignement ordinaire que dans le spécialisé. Les enfants sont souvent placés dans des écoles qui ne sont pas correctement équipées et les handicaps sont fréquemment confondus malgré leur nature parfois très différente. Le manque de personnel qualifié et de matériel adapté constitue également un obstacle important à l'intégration.»* Des programmes adaptés aux différents types de besoins ont été pensés grâce à un financement de l'UE, mais n'ont jamais été approuvés par des décisions ministérielles. Selon Vassilis Argyropoulos, professeur au département d'éducation spécialisée de l'Université de Thessalie, *«la politique d'intégration est dénuée de substance et fonctionne pour l'instant au détriment de l'éducation de ces enfants.»*

<?> *Ioanna Gimnopoulou est de nationalité grecque, mais a grandi en Belgique. C'est à l'occasion d'un voyage dans son pays d'origine qu'elle a visité l'école des aveugles de Thessalonique.*

gestion est en cause. *«Il y a de l'argent public qui est prévu, mais il se perd sur le chemin. Les pensionnaires doivent s'acheter elles-mêmes leurs essuies et leurs draps de lit. Les ateliers destinés à leur apprendre différents métiers se font de plus en plus rares. Et surtout, il y a beaucoup trop d'employés par rapport au nombre de personnes aveugles : 50 pour 17 ! La majorité d'entre eux n'est pas assez qualifiée»*

Dans les couloirs de l'école, désertée pour les vacances scolaires, je rencontre Eleni, 46 ans. Elle est devenue aveugle à 26 ans à cause d'un diabète. Elle me confie sa détresse : *«Nous vivons dans des conditions déplorables : les murs des chambres sont gonflés à cause de l'humidité, les chauffages ne fonctionnent pas, les fenêtres sont tellement vieilles que le vent passe à travers et ça sent le moisi…»* Voilà 15 ans qu'elle habite à l'internat de l'école. Actuellement, elle est en troisième année d'histoire à l'Université Aristote de Thessalonique. Elle voulait étudier l'archéologie, mais elle n'a pas été acceptée à cause de son handicap. Elle m'explique qu'il y a très peu de possibilités pour les aveugles en Grèce. Il y a une école de téléphonie conçue spécialement pour les aveugles. Ils peuvent aussi suivre des cours de kinésithérapie, dans une école supérieure privée. Certaines sections des universités les accueillent aussi. Mais il y a un plafond: chaque section peut inscrire un maximum de 5% de personnes en situation de handicap parmi les étudiants. La majorité des aveugles deviennent instituteurs ou musiciens. Il y a très peu de débouchés. Pour Eleni, il faudrait que les mentalités changent : *«aucun Grec ne ferait confiance à un aveugle. Il y a très peu de personnes sensibilisées dans ce pays! Le gouvernement doit s'intéresser davantage aux personnes handicapées.»*

Jusqu'il y a 20 ans, l'école des aveugles de Thessalonique proposait des cours où les personnes malvoyantes pouvaient apprendre à fabriquer des meubles en bambou, à tisser et à tricoter. Mais la mauvaise gestion et la crise sont passées par là. En 2010, l'école a été confrontée à de graves difficultés financières, notamment à cause des importantes coupes budgétaires imposées au gouvernement. Les subsides pour les services sociaux ont été supprimés ou fortement diminués. Pendant presque un an, les employés d'*Helios* n'ont pas été payés; ils se sont battus pour empêcher la fermeture de l'école. Après de nombreuses mobilisations, ils ont finalement obtenu que le ministre de la Santé de l'époque change le statut de l'établissement et en fasse un service public. L'école est maintenant une annexe de l'école d'Athènes.

À 500 km de là, cette institution est le seul autre centre de formation pour aveugles de tout le pays. En Grèce, il n'y a donc que deux centres pour 20.000 personnes malvoyantes. Depuis 2010, l'école d'Athènes ne prend plus en charge les personnes âgées de plus de 18 ans. Si un adulte perd la vue, il n'a donc comme seule option que l'école de Thessalonique, même s'il habite à l'autre bout du pays... Les personnes qui souffrent de handicaps multiples ne sont en outre plus acceptées dans l'internat. Dimitri Kokolis me raconte l'histoire de deux frères âgés de 35 et 38 ans, qui ont demandé à être accueillis dans le centre d'Athènes après la mort soudaine de leur père qui s'occupait d'eux. La directrice de l'école a refusé en affirmant qu'ils pouvaient se payer une aide-ménagère 24 h sur 24. Ils sont maintenant accueillis dans un hôpital psychiatrique.

Cette petite immersion dans la vie des personnes aveugles en Grèce m'aura montré à quel point elles sont complètement délaissées, vouées à leur propre destin… Triste réalité qui semble pourtant ne pas choquer la population. *«C'est habituel ça ici»* m'a répondu un ami lorsque je lui ai raconté combien je me sentais indignée par le sort qui leur est réservé. Pour moi, l'école des aveugles de Thessalonique est un miroir de la situation actuelle en Grèce: mauvaise gestion des services sociaux, corruption et enfin, manque de soins et de soutien pour les personnes qui en ont le plus besoin…

Quelques chiffres

20.000 personnes aveugles en Grèce

2 centres de formation

3 écoles primaires (dont deux dans les centres de formation)

400 élèves aveugles scolarisés, 80 dans l'enseignement spécialisé, 320 dans les écoles ordinaires

2 chiens-guides pour toute la Grèce !

1 supermarché spécialisé

360 euros: le montant perçu chaque mois par une personne aveugle, qu'elle soit mineure ou majeure.

L'éducation aux droits de l'enfant : un droit et un devoir.

Bernard Gastaud,
Membre du Comité des Nations unies des droits de l'enfant

L'éducation aux droits de l'enfant est essentielle en ce qu'elle conditionne l'épanouissement, le développement, la vie et la survie de l'enfant. Sans la connaissance de ses droits, comment un enfant pourrait-il revendiquer l'accès à l'éducation générale, le bénéfice des soins de santé, la garantie des mesures particulières relatives à la justice juvénile ? Cette éducation permet à l'enfant de devenir un être humain, un citoyen, un membre d'une communauté. Pourtant, elle est fréquemment délaissée.

Le 20 novembre 1989, l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies a adopté, à l'unanimité, la Convention relative aux droits de l'enfant. Ce texte consacre, au bénéfice des enfants, les droits de l'homme, d'une part, les droits spécifiques de l'enfant, d'autre part [1]. Objet de connaissance, le droit est également fondement de l'action. Or la jouissance d'un droit par son titulaire comme son respect par un tiers postulent sa connaissance.

L'enfant est titulaire de droits, mais il est aussi un être vulnérable et dépendant. Cette double caractéristique conditionne l'acquisition de la connaissance et l'exercice du droit, d'autant que l'enfant n'a pas la capacité juridique de faire valoir son droit ou de demander la réparation de la violation de celui-ci par la procédure judiciaire, à la différence d'un adulte. L'éducation aux droits doit assurer le respect et, conséquemment, la jouissance par les enfants des droits enchâssés dans la Convention tels que, le droit à l'éducation [2], le droit à la santé [3], le droit à un environnement familial, le droit au jeu et aux loisirs [4], le droit à une justice adaptée aux enfants [5].

Cette éducation présente une double particularité en ce qui concerne sa substance, d'une part, les modalités de son acquisition, d'autre part.

I. La spécificité de la substance de l'éducation aux droits de l'enfant.

Semblable à toute autre éducation en ce qu'elle consiste en la transmission de connaissances et en la divulgation d'informations, l'éducation aux droits de l'enfant s'en distingue par la substance de celles-ci. Cette substance présente une spécificité inhérente à son caractère dual qui affecte tant l'objet que la finalité de cette éducation.

1. L'originalité de l'objet de l'éducation.

L'éducation aux droits consiste à faire connaître les dispositions de la Convention et des deux Protocoles facultatifs, d'une part, le Protocole concernant l'implication des enfants dans les conflits armés (O.P.A.C.), d'autre part, le Protocole concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (O.P.S.C.)[6] ainsi que l'interprétation «jurisprudentielle» formulée par le Comité des Nations unies des droits de l'enfant, principalement par le biais des Observations générales [7], subsidiairement par le «Compte rendu» de la Journée

(1) *19 décembre 2011. Adoption par l'Assemblée générale des Nations unies de la Déclaration relative à l'Education aux droits de l'homme et à la formation.*

(2) *Art. 28 et 29*

(3) *Art. 24*

(4) *Art . 31*

(5) *Art. 40*

(6) *Le 3ème Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications institue des règles afférentes au dépôt de plainte par les enfants auprès du Comité des Nations unies des droits de l'enfant. Ratifié par dix États, il entrera en vigueur au mois d'avril 2014.*

(7) *Observation Générale n° 1* «L'éducation à laquelle chaque enfant a droit est une éducation qui vise à doter l'enfant des aptitudes nécessaires à la vie, à développer sa capacité à jouir de l'ensemble des droits de la personne et à promouvoir une culture imprégnée des valeurs appropriées relatives aux droits de l'homme», «Les buts de l'éducation», *2001.*

de Débat Général [8], et pour chaque État partie au moyen des Conclusions finales établies consécutivement à l'examen du Rapport périodique dudit État.

L'éducation aux droits de l'enfant est essentielle en ce qu'elle conditionne l'épanouissement, le développement, la vie et la survie de l'enfant. Sans la connaissance de ses droits, comment un enfant pourrait-il revendiquer l'accès à l'éducation générale, le bénéfice des soins de santé, la garantie des mesures particulières relatives à la justice juvénile ? Cette éducation permet à l'enfant de devenir un être humain, un citoyen, un membre d'une communauté.

Or l'éducation aux droits de l'enfant est une discipline fréquemment délaissée. Elle occupe une position secondaire dans les programmes scolaires au regard du temps qui lui est effectivement réservé. Elle est enseignée par des professeurs, accessoirement ou subsidiairement, à une autre discipline qu'ils sont chargés de dispenser.

Régulièrement, le Comité des Nations unies des droits de l'enfant rappelle dans les observations finales afférentes à un État partie, le caractère fondamental de cette éducation [9], d'autant que certains rapports périodiques des États n'y consacrent que des développements succincts relativement aux mesures engagées pour assurer la connaissance de ces droits [10].

Comme toute éducation, l'éducation aux droits de l'enfant est fondée sur la connaissance progressive des textes et des documents écrits qui en contiennent l'exégèse, mais également par l'action ou l'omission en tant qu'elle constitue un exemple pour l'enfant. Ainsi, des parents ou des enseignants qui s'abstiennent de recourir aux châtiments corporels propagent la connaissance de cette règle particulière.

L'éducation aux droits de l'enfant ne consiste pas en la transmission d'une «matière» figée à la date de l'adoption de la Convention. En effet, quoique les dispositions conventionnelles n'aient pas été modifiées depuis vingt-cinq ans, leur interprétation s'est développée et leur application a évolué comme l'attestent l'élaboration des Observations générales ainsi que les débats lors de la Journée de discussion générale, en considération de l'analyse des textes, d'une part, et de la pratique des États, d'autre part.

2. L'originalité de la finalité de l'éducation

Les droits de l'enfant constituent une discipline universelle en ce que, d'une part, elle est destinée à tous les enfants placés dans la juridiction d'un État partie à la Convention, d'autre part, parce que son contenu transcende les cultures et les systèmes juridiques inhérents aux différents États dès lors qu'il contribue à «façonner» chez l'enfant une mentalité humaine et un esprit humaniste propices à favoriser la compréhension entre les hommes et la concorde entre les États.

L'éducation aux droits de l'enfant, comme tout autre enseignement, implique l'accès libre et régulier à un établissement scolaire, public ou privé. Dès lors, tout enfant privé de cet accès est également soustrait à cette éducation, à son détriment. Tel est le cas des enfants des rues en raison de l'absence de temps ou d'argent, des enfants migrants en raison de la barrière de la langue, des enfants soldats en raison de leur enrôlement, des enfants des minorités en raison de mesures discriminatoires ainsi que des enfants incarcérés en raison de l'absence d'éducation scolaire dans de nombreux centres de détention dans plusieurs États parties.

D'autres enfants ne bénéficient pas de cette instruction, soit parce qu'ils sont dans une situation d'analphabétisme ou parce que, sur ordre de leurs parents ou tuteurs, ils participent à l'exécution des travaux domestiques à la maison, des travaux agricoles dans les champs, des travaux artisanaux ou industriels dans les ateliers familiaux ou dans les exploitations forestières ou minières en vue de procurer des revenus à leurs familles. L'exclusion de l'éducation affecte également les enfants confrontés à des situations de conflit, de crise ou des situations d'urgence.

Les enfants, exclus en droit ou en fait, doivent être admis ou réintégrés dans le système scolaire, par les États parties en vertu de leur engagement international.

L'éducation aux droits de l'enfant doit être une instruction spécifique, c'est-à-dire qu'elle doit «refléter» le caractère holistique de la Convention et des Protocoles facultatifs. Elle doit assurer la transmission des principes et des dispositions de la Convention sans restriction, ni discrimination au regard de telle ou telle disposition conventionnelle et à l'égard de telle ou telle catégorie d'enfants.

(8) *Les plus récents sont : «La mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance, 2004; Enfants privés de soins parentaux, 2005; Le Droit de l'enfant d'être entendu, 2006; Ressources pour les droits de l'enfant, Responsabilité des États, 2007; Le droit de l'enfant à l'éducation dans les situations d'urgence, 2008; Les enfants dont les parents sont incarcérés, 2011; Les droits des enfants dans le contexte des migrations internationales, 2012».*

(9) *Observations finales relatives au Congo, CRC/C/COG/CO/2-4, 31 janvier 2014, p. 5; Observations finales relatives à l'Allemagne, CRC/DEU/CO/3-4, 31 janvier 2014, p. 5* «the Committee recommends that the State party : a) Include mandatory modules on the Convention and human rights in general in the school curriculum as well as develop sufficient initiatives to provide such information to vulnerable groups such as asylum – seekers, refugees and ethnic minorities».

(10) *Pour des développements substantiels, Troisième et quatrième Rapports périodiques de la Slovénie, CRC/C/SVN/3-4, 19 mai 2010, pp. 15-16.*

L'éducation aux droits de l'enfant, en tant que partie intégrante des droits de l'homme doit assurer la «diffusion» des valeurs de tolérance, d'égalité, de solidarité, de citoyenneté [11]. Inversement, elle doit contribuer à éliminer les actes de violence dont les enfants sont les victimes, notamment châtiments corporels, pratiques préjudiciables (excision), implication d'enfants dans les conflits armés, violences domestiques, violences à l'école.

L'éducation aux droits de l'enfant doit, également, constituer l'objet d'études et de recherches pour en renforcer la connaissance et accroître la protection de ces droits.

Dispensée d'une manière indépendante de l'orientation politique dominante dans l'État partie, cette éducation ne doit pas constituer un enjeu, ni servir de caution à une idéologie contraire aux droits de l'homme.

Cette éducation doit être de qualité pour atteindre son but et sa diffusion. Elle doit être vérifiée par des évaluations périodiques destinées à mesurer le degré de connaissance de chaque enfant ou, à tout le moins, d'un groupe représentatif d'enfants. Le cas échéant, les modifications nécessaires au regard de l'évolution conceptuelle et jurisprudentielle des dispositions normatives doivent être introduites pour garantir l'adéquation de l'éducation à sa finalité.

II. La singularité de l'apprentissage aux droits de l'enfant.

Cette singularité réside dans son ambivalence, puisque les enfants et les adultes sont, concomitamment, les destinataires et les dispensateurs de l'éducation aux droits de l'enfant. Dès lors, pour tous, l'acquisition de la connaissance précède sa diffusion à l'égard des semblables ou des tiers.

1. Les destinataires.

L'enfant est le bénéficiaire principal, sinon exclusif, de l'éducation aux droits de l'enfant. À ce titre, il contribue lui-même à sa propre éducation, notamment, par la lecture, la consultation de sites spécialisés et la discussion avec d'autres enfants ou avec des adultes.

Toutefois, l'âge et la maturité de l'intéressé conditionnent l'aptitude à cet apprentissage, comme ils justifient, *a contrario*, l'intervention d'un tiers (parents, enseignants, éducateurs…), d'autant qu'un adulte ne dialogue pas avec un enfant comme il dialogue avec un autre adulte ou comme un enfant avec un autre enfant.

La connaissance de leurs droits par le biais de cette éducation permet aux enfants de faire connaître leur opinion conformément à l'article 12 de la Convention [12], en connaissance de cause.

Les enfants sont les titulaires des droits consacrés par la Convention et les Protocoles facultatifs. À ce titre, ils doivent être informés complètement et précisément de la nature et de la portée de tous leurs droits.

Dès lors, la loi, notamment la législation nationale relative à l'enseignement ou à l'éducation, doit comporter des dispositions qui imposent l'éducation aux droits de l'homme en général et aux droits de l'enfant en particulier dans les programmes scolaires aux niveaux primaire et secondaire.

Aux termes de la norme internationale, l'État, par l'intermédiaire de ses fonctionnaires, et les parents ou les représentants légaux sont les débiteurs de l'obligation légale d'instruire les enfants de leurs droits. L'exécution de cette commune obligation qui consiste dans la transmission d'un savoir en présuppose l'acquisition par les personnes concernées.

L'article 42 de la Convention dispose : «*Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants*». Tous les fonctionnaires, agents et personnels qui, dans l'exercice de leurs fonctions, œuvrent avec ou pour les enfants, notamment les enseignants, les travailleurs sociaux [13], les membres du corps médical, les magistrats et les personnels pénitentiaires, les policiers [14], doivent recevoir une formation appropriée non seulement pour avoir une connaissance précise des stipulations conventionnelles, mais, également, pour les mettre en œuvre d'une manière adéquate dans le cadre de leur relation avec les enfants.

Les parents, comme les tuteurs légaux, doivent s'efforcer d'acquérir, par tous les moyens disponibles et adaptés, la connaissance nécessaire pour faire connaître

(11) *Troisième et quatrième rapports périodiques de la Slovénie, CRC/C/SVN/ 3-4, 19 mai 2010, p. 15, paragraphe 45.*

(12) *Art. 12* «Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale».

(13) Idem, *pp. 19-20.*

(14) *Troisième et quatrième rapports périodiques de la Slovénie, pp. 17-18.*

à leurs enfants les droits dont ils sont titulaires et permettre à ces derniers d'en jouir pleinement. L'article 5 de la norme internationale énonce : «*Les États parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention*». (15)

L'État doit, dans le cadre de son obligation légale, concourir à l'acquisition des connaissances requises par les parents et les représentants légaux. L'instruction de ces catégories de personnes est assurée, notamment, au moyen de programmes de radio, de télévision et d'autres médias, de réunions d'information, compatibles avec l'exercice des professions des intéressés et adaptés au niveau d'instruction de ces derniers.

La diffusion des dispositions de la Convention et des Protocoles doit également être assurée dans tout l'espace territorial de l'État partie. Or, fréquemment, cette diffusion est limitée aux zones urbaines alors que les régions éloignées ou périphériques, notamment lorsqu'elles sont enclavées ou habitées par des petites communautés, sont laissées à l'écart.

2. Les dispensateurs.

L'éducation aux droits de l'enfant n'est pas insérée dans un contexte unique et singulier, école, famille, association, mais elle est dispensée dans chacun d'eux alternativement et cumulativement.

En tant que partie à la Convention et destinataire des stipulations de celle-ci, l'État a l'obligation d'assurer à tous les enfants placés sous sa juridiction l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte du droit à l'éducation.

D'une part, l'article 28 de la Convention affirme le principe du «droit de l'enfant à l'éducation», d'autre part, l'article 29 en explicite le contenu en ces termes :

«*L'éducation de l'enfant doit viser à :*

a …

b- Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations unies».

c …

d- Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone».

Similairement, dans son Article 11, intitulé «Éducation», la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant énonce :

«2. *L'éducation de l'enfant vise à :*

a …

b- encourager le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, notamment de ceux qui sont énoncés dans les dispositions de divers instruments africains relatifs aux droits de l'homme et des peuples et dans les déclarations et conventions internationales sur les droits de l'homme»,

c …

d- *préparer l'enfant à mener une vie responsable dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de tolérance, de dialogue, de respect mutuel et d'amitié entre les peuples, et entre les groupes ethniques, les tribus et les communautés religieuses*».

Les fonctionnaires et agents de l'État et des différentes entités dans les États à structure fédérale sont les dispensateurs de cette éducation dans l'exercice même de leurs fonctions respectives, en particulier, les enseignants et autres éducateurs, les travailleurs sociaux, mais également les magistrats, notamment, ceux spécialisés dans la justice juvénile, les policiers, les personnels des maisons d'arrêt, les professionnels de santé, à l'intention des enfants, d'une part, à l'intention des parents et des représentants légaux, d'autre part.

Le Comité, dans les observations finales afférentes à l'examen du Rapport périodique, rappelle à l'État partie l'obligation d'assurer l'éducation aux droits de l'enfant des personnes qui travaillent avec et pour les enfants (16), d'autant que la parfaite connaissance des droits de l'enfant garantit la bonne application de l'article 3 de la Convention qui prescrit de considérer l'intérêt supérieur de l'enfant comme «la considération

(15) *Art. 18.*

(16) *Observations finales relatives au Congo, CRC/C/COG/CO/ 2-4, 31 janvier 2014, p. 5; Observations finales relatives à l'Allemagne, CRC/C/DEU/CO/3-4, 31 janvier 2014, p. 5, paragraphe 20, b) «Develop systematic and on-going training programmes on the Convention for all professional groups working with and for children such as judges, lawyers, law enforcement officials, civil servants, teachers, health personnel (including psychologists) and social workers» c) «*Encourage greater media engagement in raising awareness of the convention in a child-friendly manner, in particular through greater use of social media but also press, radio, television and other media as well as the active involvement of children themselves in public outreach activities».

*Observations finales relatives au Portugal, CRC/C/PRT/CO/3-4, p. 8, paragraphe 22, «*The Committee recommends that the State party continues to incorporate child rights issues into all curricula of different levels of education and strengthen awareness-raising programmes, including campaigns on the Convention, among children, families and professionals working with and for children, particularly health service professionals, teachers, early childhood workers, lawyers, the judiciary and the police».

primordiale» [17] dans le processus préalable à toutes les décisions afférentes à un enfant.

Les sources de l'éducation sont, d'une part, la Convention elle-même ainsi que les Protocoles facultatifs et, d'autre part, les Observations générales du Comité, le «Rapport» de la journée de débat général organisée par le Comité et les Observations finales adoptées par le Comité postérieurement à l'examen du Rapport périodique de chaque État partie.

Dès lors, il incombe à l'État de prendre les mesures adéquates pour assurer l'accessibilité et la connaissance effective par les enfants et toutes les personnes concernées de l'ensemble de ces informations au moyen d'une diffusion appropriée incluant, le cas échéant, la traduction des textes dans les principales langues et dialectes de l'État partie.

Selon la capacité financière, le degré de développement technologique, le niveau général d'éducation de la population [18], les autorités gouvernementales ont la faculté de recourir à différentes méthodes pour assurer la diffusion des informations afférentes aux dispositions de la Convention en fonction de la catégorie de destinataires concernés.

Ainsi, dans son Deuxième rapport périodique, soumis en application de l'article 44 de la Convention, la Slovaquie précise, d'une part, que : «*L'éducation systématique aux droits de l'homme est axée sur la protection de l'enfance et fait désormais partie intégrante de l'éducation sectorielle organisée au niveau central*», d'autre part, que « *Certaines qualifications, dont la connaissance de la Convention, sont exigées pour l'entrée en fonctions*» dans certaines catégories de personnels [19].

Les moyens les plus fréquemment utilisés pour assurer la diffusion des droits de l'enfant sont constitués par les programmes de formation et de perfectionnement théorique ou pratique à l'intention des différentes catégories de personnels, l'organisation d'ateliers spécialisés, l'impression et la distribution de documents pédagogiques [20], la diffusion et la mise en ligne sur des sites des rapports périodiques et des observations finales du Comité des droits de l'enfant afférentes audit État [21], l'organisation de manifestations consacrées à l'éducation aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant [22], la mise en œuvre de campagnes de sensibilisation, notamment aux moyens d'affiches, mais également la procédure d'élaboration du rapport périodique national fondée sur la consultation de groupements d'enfants [23]. Certaines de ces méthodes concernent toutes les catégories de destinataires, d'autres sont adaptées à telle ou telle catégorie.

L'ensemble de ces mesures peut être déterminé par un plan d'action, un programme ou une stratégie nationale ou régionale dont le contenu doit être régulièrement révisé et, le cas échéant, modifié, pour en garantir l'adéquation et l'efficacité. Ainsi, le document consolidé contenant les troisième, quatrième et cinquième rapports périodiques de la Hongrie énonce «*In terms of child rights, the Strategy includes the enhancement of legal awareness as a sub-target, necessitating the propagation of teaching materials on child and youth rights in public education institutions and in higher education, their adaptation to public service institutions catering for young people, and the training of teaching staff*». [24]

L'obligation de l'État inclut la prise en charge financière de toutes les dépenses inhérentes à la diffusion de l'instruction à l'intention des différentes catégories de bénéficiaires [25]. Or les ressources financières affectées à cette finalité sont fréquemment insuffisantes. La carence des autorités publiques est, souvent, palliée par les organisations non gouvernementales en fonction de leurs capacités humaines et financières.

À l'effet d'assurer l'éducation des enfants aux droits de l'enfant, l'État doit inclure l'instruction obligatoire aux droits de l'enfant dans la loi d'enseignement, assurer la

(17) *Art. 3 – 1 «*Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des instituions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale*»; «Le droit de l'enfant d'avoir son intérêt supérieur pris comme considération primordiale» - Observation Générale, n° 14, 1er février 2013.*

(18) *Observations finales relatives à la Guinée, CRC/C/GIN/CO.2, 25 janvier 2013, p. 8, paragraphe 25, «*The Committee urges the State party to take more active measures to systematically disseminate and promote the Convention taking into account the high level of illiteracy through oral, written or artistic awareness raising programmes, across the State party, in particular in rural areas. In this respect, the Committee encourages the State party to provide the necessary human, financial and technical resources to that effect and to ensure the translation of the Convention in local languages».

(19) *CRC/C/SVK/2, 21 septembre 2006, p. 9, paragraphes 17-18.*

(20) *Élaboration de manuels de sensibilisation aux droits de l'enfant à l'intention des prédicateurs de mosquées, 4ème Rapport périodique du Yémen, CRC/C/YEM/4, 21 octobre 2010, p. 18, paragraphe 50.*

(21) *Troisième et quatrième rapports périodiques de la Slovénie,* op. cit*, p. 23.*

(22) *Journée internationale des droits de l'enfant; Troisième et quatrième rapports périodiques du Luxembourg, CRC/C/LUX/3-4/ 28 juin 2010, p. 22, paragraphe 127; Journée de l'enfant africain, 2ème, 3ème, 4ème Rapports périodiques combinés du Congo, CRC/C/COG/2-4, 11 novembre 2010.*

(23) *Observations finales relatives à Niue, CRC/C/NIU/CO/1, 28 janvier 2013, p. 5, paragraphe 18, «*The Committee recommends the State party to enhance public awareness on the Convention, particularly among public officials through various awareness raising programmes, including campaigns. The Committee also encourages the State party to take advantage of the reporting process to raise public awareness on the Convention and to draw attention of the public to the implementation of the Convention through wide consultations with stakeholders and children».

(24) *Troisième, quatrième et cinquième Rapports périodiques de la Hongrie, CRC/C/HUN/3-5, 8 août 2012, p. 8, paragraphe 25; Deuxième rapport périodique de la Slovaquie, CRC/C/SVK/2, 4 août 2006, p. 9, paragraphe 17.*

(25) *Convention, art. 4*

formation d'enseignants en cette discipline, pourvoir les établissements scolaires en matériels pédagogiques et méthodologiques sur l'enseignement des droits de l'homme et des droits de l'enfant.

Les parents et les représentants légaux auxquels la Convention attribue une responsabilité spécifique concourent, également, à l'éducation des enfants aux droits de l'enfant, au sein de la famille biologique, adoptive ou d'accueil [26].

À l'effet de transmettre correctement cette éducation et de remplir loyalement leur obligation, les parents et tuteurs doivent veiller à se conformer à leur propre obligation soit personnellement, soit par l'entremise des personnes compétentes pour assurer cette mission, en acquérant les connaissances requises.

L'obligation respective qui incombe à chaque catégorie de dispensateurs n'exclut pas la nécessaire combinaison de l'exercice des différentes obligations d'autant que la défaillance d'un débiteur peut ne pas être palliée par l'intervention d'un membre d'une autre catégorie.

D'autres personnes participent à la diffusion en vertu d'un autre fondement juridique que la norme conventionnelle. Le défenseur des enfants, le médiateur ou «l'ombusdperson» contribue à l'éducation des droits de l'enfant dans l'exercice même de ses fonctions, en particulier, lorsqu'il rappelle à l'État son obligation d'assurer l'éducation aux droits de l'enfant [27].

Les organisations non gouvernementales nationales et internationales contribuent substantiellement à la diffusion des connaissances et à l'éducation des enfants à leurs droits par leur intervention dans le domaine de l'éducation, de la santé ou de la justice juvénile [28]. Des institutions internationales, telle l'U.N.I.C.E.F., œuvrent aux mêmes fins.

Dans son Deuxième rapport périodique, la Slovaquie indique que : «*L'information sur les principes et les dispositions de la Convention et leur application dans la pratique fait en outre partie intégrante des activités déployées par le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et des organisations non gouvernementales telles que Usmev ako dar, entre autres*» [29].

Les droits de l'enfant doivent être promus et protégés dans le cadre de la politique nationale des États parties, mais également dans le contexte de la politique étrangère et dans celui de l'aide au développement. Ainsi, lorsque la Slovénie a assuré la présidence de l'O.S.C.E, en 2005, cet État a initié un projet pilote d'éducation aux droits de l'homme intitulé «*Nos droits*» fondé sur la Convention relative aux droits de l'enfant [30].

La qualité de détenteurs ou titulaires des droits n'exclut pas que les enfants soient également les dispensateurs de la connaissance de la Convention et des Protocoles facultatifs. Cette qualité est de nature à conforter la légitimité de la démarche, spontanée ou préconisée, en vue de la diffusion des normes conventionnelles.

Selon son âge et sa maturité, un enfant peut, dans le cadre de l'école ou du lycée [31], d'une association sportive, d'un groupement de jeunesse ou d'une communauté de quartier, faire connaître à ses camarades, collègues ou disciples, les dispositions conventionnelles pour en favoriser la connaissance et, subséquemment, l'exercice par ces derniers dans leur propre intérêt.

Conclusion

L'éducation aux droits de l'enfant est une partie intégrante du droit à l'éducation, quoiqu'elle ne bénéficie pas de la même considération que celle attribuée à des matières auxquelles sont reconnues une finalité et une utilité tangibles.

Le caractère abstrait de l'éducation aux droits de l'enfant est une apparence que la véritable compréhension de la nature et de la portée des droits reconnus à l'enfant devrait dissiper au profit d'un engagement constant des personnes morales et des personnes physiques en faveur d'une connaissance et d'une diffusion réelles, seules garanties de l'exercice effectif de leurs droits par tous les enfants.

L'éducation aux droits de l'enfant est un processus long et progressif qui débute à l'enfance pour le bénéfice de celui qui le reçoit en tant que droit et se prolonge à l'âge adulte en tant qu'obligation pour toute personne qui entre en relation personnelle ou professionnelle avec les enfants.



(26) *A.-C. Rasson : «La réalisation des droits de l'enfant dans le contexte de la famille, Colloque de haut niveau, Monaco, 21 novembre 2013».* Revue de Droit Monégasque, *numéro spécial, 2014.*

(27) *B. De Vos : «Le défenseur des enfants : une institution utile ? Mandat, influence et autorité. Colloque de haut niveau. Monaco, le 21 novembre 2013».* Revue de Droit Monégasque, *numéro spécial, 2014.*

(28) *B. Van Keirsbilck : «Action solidaire d'une O.N.G. internationale. Défense des enfants International : cadre et limites de l'intervention. Colloque de haut niveau, 21 novembre 2013».* Revue de Droit Monégasque, *numéro sSpécial, 2014.*

(29) *CRC/C/SVK/2, 21 septembre 2006, p. 9, paragraphe 16.*

(30) *Troisième et quatrième rapports périodiques de la Slovénie, p. 22.*

(31) *Par exemple, les conseils d'élèves.*

L'accès à la justice pour les enfants

Laurène Graziani,
juriste spécialisée en droits de l'enfant

Dans une résolution de mars 2008 (7/29), le Conseil des droits de l'Homme de l'ONU avait décidé d'accorder une journée spécifique aux droits de l'enfant au moins une fois par an afin de traiter des problématiques particulières dans ce domaine. Cette année, il s'est penché sur la question de l'accès à la justice pour les enfants. Cet évènement, sans précédent, a permis à la communauté internationale de mettre en lumière une problématique majeure sachant qu'il existe encore de nombreux obstacles concernant l'accès à la justice pour les enfants. Synthèse du rapport du Haut-Commissariat aux droits de l'homme et du débat qui s'est tenu le 13 mars 2014 à Genève.

La Haut-Commissaire aux droits de l'Homme a été chargée d'établir un rapport en collaboration avec les Etats, la Représentante spéciale pour la violence à l'encontre des enfants, diverses organisations régionales et organes s'intéressant aux droits de l'Homme, la société civile ainsi que les institutions nationales de protection des droits de l'Homme. Elle a également veillé à prendre en compte l'avis des enfants. Au cours des douze derniers mois, elle s'est ainsi entretenu avec ces différents acteurs pour mieux appréhender les différents enjeux en la matière et identifier les solutions permettant d'améliorer l'accès des enfants à la justice (A/HRC/25/35, décembre 2013).

Bilan du Rapport du Commissaire aux droits de l'Homme

L'accès à la justice, un pré-requis essentiel à la protection des droits de l'enfant

L'accès à la justice est un droit fondamental : il donne la possibilité aux individus dont les droits contenus dans les instruments des droits de l'Homme – dont la Convention des droits de l'enfant – ont été violés d'accéder à des voies de recours de manière équitable et dans un délai raisonnable (UNDP, 2005). C'est un pré-requis essentiel à la protection des droits de l'enfant. Comme l'affirmait le Comité des droits de l'enfant, pour que les droits aient réellement un sens, des voies d'action doivent être disponibles pour lutter contre les violations (Observation générale n°5, 2003).

La Commissaire a souligné que :

«*L'accès des enfants à la justice suppose l'habilitation juridique de tous les enfants, qui devraient pouvoir accéder aux informations pertinentes et à des recours utiles pour faire valoir leurs droits, notamment grâce à des services juridiques et autres, à l'enseignement des droits de l'enfant, à des avis et conseils ainsi qu'au soutien d'adultes familiers avec le sujet. L'accès des enfants à la justice requiert en outre la prise en compte de l'évolution constante de leur degré de maturité et de compréhension dans le cadre de l'exercice de leurs droits*» (A/HRC/25/35, §5).

Pourtant, seuls peu d'enfants accèdent encore à la justice en comparaison avec le nombre de violations des droits de l'enfant commises à travers le monde. Ils sont confrontés aux mêmes problèmes que tout autre individu peut rencontrer dans la quête de justice dont le manque d'information sur leurs droits et les voies de recours existantes, les frais de procédure, le manque de confiance dans le système ou la crainte d'être stigmatisé. Les enfants doivent aussi faire face à des obstacles supplémentaires.

Les obstacles de l'accès à la justice

D'un point de vue juridique, le principal obstacle de l'accès à la justice pour les enfants vient de leur statut spécifique puisque les mineurs sont généralement frappés d'incapacité juridique. Le Comité des droits de l'enfant remarquait également qu'en raison de leur état de dépendance, les enfants doivent souvent s'en remettre aux adultes qui détiennent le pouvoir de décider s'ils vont agir ou non dans leur intérêt (Observation générale n°5, 2003). Par ailleurs, les barrières sociales ou culturelles ne permettent pas à certains enfants d'entreprendre des poursuites qui sont jugées comme inacceptables et suite auxquelles ils pourraient subir des représailles.

«La violence à l'égard des enfants est fréquemment considérée comme une réalité dont il faut bien s'accommoder plutôt que comme une atteinte aux droits passible de poursuites », A/HRC/25/35, §15.

La Rapporteur sur la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants et la Représentante spéciale sur la violence à l'encontre des enfants ont également mis en avant un certain nombre de difficultés auxquelles sont confrontés les enfants victimes, parmi lesquelles on constate notamment la complexité des systèmes de justice, le manque d'informations sur leurs droits ainsi que le soutien approprié pour les aider dans cette démarche. Elles recommandaient alors la mise en place de mécanismes adaptés, universels et accessibles à tous les enfants (A/HRC/16/56, 2010).

Suite à son enquête, la Commissaire constatait également l'absence de formation spécialisée pour les différents acteurs (juges, procureurs, avocats et autres professionnels travaillant dans ce domaine). Les procédures qui sont généralement conçues pour des adultes ne sont pas adaptées à l'enfant dont la participation devient alors plus complexe. Plusieurs enfants consultés affirmaient d'ailleurs qu'ils étaient non seulement intimidés par le système de justice mais aussi effrayés par l'idée de pouvoir être harcelés, stigmatisés et même abandonnés. Conscients que leurs avis ne sont que très rarement pris en compte, certains pensaient aussi que leurs plaintes ne seraient pas prises au sérieux (Enquête de Child Rights Connect).

Si l'âge peut ainsi être considéré comme un élément de discrimination dans l'accès à la justice, certains groupes peuvent se heurter à des difficultés supplémentaires en raison de leur sexe, de leur origine et de leur statut social, de leur religion ou de leur handicap.

La nécessité de prendre en considération le statut spécifique de l'enfant

L'accès à la justice ne serait pas adapté sans que le statut spécifique de l'enfant ne soit pris en compte. Au cours des vingt dernières décennies, le concept de justice « adaptée » à l'enfant a été développé aussi bien dans le domaine de la justice pour mineurs – qui concerne principalement les enfants en conflit avec la loi (dont les Règles de Beijing, 1985) qu'à travers les affaires impliquant les enfants victimes et témoins d'actes criminels (Lignes directrices de l'ECOSOC, 2005). Il faudrait ainsi que l'enfant puisse participer tout en tenant compte de ses besoins individuels. Une justice adaptée nécessite donc une approche équilibrée entre le droit à la protection et le droit à la participation.

A ce jour, la définition la plus complète a été donnée par le Conseil de l'Europe qui s'est intéressé pour la première fois à l'ensemble des enfants rentrant en contact avec la justice, par justice adaptée aux enfants, il faut entendre :

«des systèmes judiciaires garantissant le respect et la mise en œuvre effective de tous les droits de l'enfant (…), en prenant dûment en considération le niveau de maturité et de compréhension de l'enfant, et les circonstances de l'espèce. Il s'agit, en particulier, d'une justice accessible, convenant à l'âge de l'enfant, rapide, diligente, adaptée aux besoins et aux droits de l'enfant et axée sur ceux-ci, et respectueuse des droits de l'enfant, notamment du droit à des garanties procédurales, du droit de participer à la procédure et de la comprendre, du droit au respect de la vie privée et familiale ainsi que du droit à l'intégrité et à la dignité» (Lignes directrices du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur une justice adaptée aux enfants, art. II. a).

Toute procédure de justice dans laquelle l'enfant apparait devrait donc prendre en considération le statut spécifique de l'enfant et ses besoins particuliers.

Les recommandations de la Commissaire

Après avoir listé les bonnes pratiques en la matière, les recommandations suivantes ont été formulées :

- Les Etats devraient mettre en place des mécanismes de plainte et de communication **indépendants, sûrs, efficaces, faciles d'accès et adaptés** aux enfants, conformément aux règles et normes internationales relatives aux droits de l'homme, en particulier la Convention relative aux droits de l'enfant. En cas d'absence ou d'inefficacité de tels recours au niveau national, les enfants et ceux qui agissent en leur nom devraient également avoir accès aux mécanismes internationaux et régionaux. L'entrée en vigueur du **troisième Protocole facultatif** se rapportant à la Convention relative aux droits de l'enfant offre à cet égard une nouvelle possibilité pour les enfants victimes.
- Les Etats devraient entreprendre des **activités de formation** aussi bien pour les professionnels entrant en contact avec les enfants et chargés de leur protection que les enfants eux-mêmes. Ces informations devraient être adaptées à l'âge de l'enfant et à ses besoins. Il est important d'insister sur le fait que les enfants sont titulaires de droits à part entière et doivent pouvoir accéder à la justice comme tout autre individu.
- Les Etats devraient mettre en place une **assistance juridique** pour les enfants désirant engager une action en justice. Pour éviter une victimisation secondaire, les États doivent **garantir leur protection** (respect de la confidentialité, protection contre les risques de manipulation, de harcèlement, de représailles ou d'intimidation). Une attention particulière devrait être portée aux enfants appartenant à des groupes particulièrement vulnérables ou souffrant d'exclusion tout en s'assurant que les obstacles supplémentaires auxquels ils sont confrontés soient supprimés et qu'ils bénéficient de mesures de protection spéciales.
- Les États doivent également veiller à ce que les opinions des enfants soient dûment prises en compte **dès leur plus jeune âge**, même s'ils ne sont pas en mesure de les exprimer verbalement.

Résumé des débats

En parcourant les couloirs du Palais des Nations, on croisera le regard d'une jeune afghane défigurée. Mariée de force, elle tenta de s'échapper mais, une fois retrouvée, son mari lui coupa le nez et les oreilles. Le décor de la journée est ainsi planté… Quelles voies de recours sont disponibles pour les enfants dont les droits fondamentaux sont violés et comment remédier aux obstacles existants ?

Le constat est frappant … l'accès à la justice pour les enfants est encore quasi-inexistant ! Cela amènera très rapidement **Renate Winter**, membre du Comité des droits de l'enfant, a formulé son désarroi face à la situation actuelle. Malgré les efforts des représentants des différents Etats présents qui ont pris la parole tout au long de la journée pour mettre en avant les progrès réalisés par leurs gouvernements dans ce domaine, on retiendra la conclusion de la juge : aucun pays ne dispose à ce jour d'un système de justice adaptée aux enfants selon la définition donnée par le Conseil de l'Europe. Au contraire, les enfants entrant en contact avec la justice subissent fréquemment une nouvelle victimisation en raison du manque d'adaptation de ces systèmes. Le manque de formation des professionnels, ainsi que l'absence de mesures de protection appropriées, sont généralement exacerbés par une approche paternaliste privant l'enfant de ses droits. Madame Winter conclura ainsi en soulignant le retard dans ce domaine sachant que de nombreuses actions auraient pu être prises quinze ans plus tôt.

Marta Santos Pais, la Représentante spéciale sur la violence à l'encontre des enfants, a elle aussi témoigné de son impatience. Plusieurs actions laissent cependant entrevoir un certain progrès, comme ont pu le mettre en avant les experts consultés par la suite. Les mesures à prendre pourraient paraître simples mais, trop souvent, les institutions en charge n'en ont pas la capacité et s'inscrivent dans un contexte dans lequel la règle de droit est encore loin d'être appliquée. La mise en place du nouveau mécanisme de plaintes devant le Comité des droits de l'enfant pourrait dès lors constituer une voie de recours essentielle. La Représentante s'est dès lors engagée à la faire mieux connaître en développant une version adaptée aux enfants qui doit être diffusée dans les écoles, aux arrêts de bus ou dans les aires de jeux. L'accès à la justice est selon elle un sujet majeur qui a été mis en avant au cours des six années précédentes dans les débats précédents menés sous l'égide du Conseil : aussi bien dans le domaine de la santé ou de la justice juvénile, les violations des droits de l'enfant sont flagrantes. Il est dès lors fondamental que ce sujet figure sur l'agenda pour le développement post-2015.

Aux côtés de ces deux éminentes défenseures des droits de l'enfant, plusieurs intervenants ont également souligné l'importance de ce sujet et les nombreux obstacles auxquels les enfants sont encore confrontés à travers le monde : ainsi **Marie-Pierre Poirier** directrice du Bureau de l'Unicef pour l'Europe centrale et orientale et la CEI soulignait que des centaines d'enfants sont touchés : face aux violations du droit d'être entendu, du droit à la santé ou de la protection contre la violence, très peu d'enfants peuvent accéder à la justice ; la pauvreté accentuant la difficulté des familles privées d'assistance juridique. **Nikhil Roy** de Penal Reform International dénonçait les conditions dans lesquelles vivent les enfants en institutions et plus particulièrement les enfants en conflit avec la loi qui ne peuvent généralement bénéficier de mécanismes de plaintes. **Abraham Bengaly** du BICE au Mali parlait quant à lui des milliers d'enfants victimes de la crise ou de la pauvreté. Outre l'absence de recours efficaces, il a constaté l'existence d'obstacles socio-culturels sachant que de nombreux enfants victimes d'abus n'engagent pas de poursuites en raison du déshonneur qu'ils pourraient causer à leur famille.

Le BICE a alors pris des actions significatives tels que le renforcement des capacités des professionnels, le plaidoyer auprès des institutions pour renforcer les droits de l'enfant ou encore l'assistance juridique pour les enfants, dans les commissariats notamment. **Tom Julius Beah** de Defence for Children International au Sierra Leone a lui aussi parlé des nombreuses actions menées par son ONG pour encourager l'accès des enfants à la justice (soutien juridique, renforcement de l'autonomie des enfants) ainsi que la réhabilitation des enfants victimes, tout comme **Maya Bandhari**, cette femme volontaire qui travaille dans les zones rurales du Népal pour venir en aide auprès des enfants victimes de la violence et faire connaître leurs cas auprès des autorités.

Tandis que certains en appellent à l'innovation en utilisant par exemple les médias sociaux pour diffuser des informations, **Flavia Pansieri** du Haut Commissariat aux droits de l'Homme et **Mariangela Zappia** de l'Union européenne ont souligné l'importance de faire participer les enfants. C'est notamment à travers une consultation menée par Children Rights Connect que trois obstacles majeurs ont pu être identifiés : l'absence de recours efficace, le manque de connaissances mais aussi le fait que les enfants ne sont pas sérieusement pris en compte. Comme l'ont rappelé **Irene Khan,** de International Development Law Organization, ou **Marie Derain**, Défenseure française des droits de l'enfant, les solutions se trouvent très certainement chez les enfants eux-mêmes.

Enfin, il faut remarquer l'importance des voies de recours régionales et internationales. **Rosa Maria Ortiz**, la Rapporteur des droits de l'enfant rattachée à la Commission interaméricaine des droits de l'Homme, expliquait en effet que dans le contexte latino-américain, de nombreuses requêtes avaient été introduites. Les guerres civiles auxquelles sont associées les disparitions forcées ou les exécutions extrajudiciaires ont notamment amené de nombreuses familles à s'orienter vers cette institution supra-étatique. Afin de pouvoir traiter dans les plus brefs délais les 240 requêtes en attente, la Commission s'est engagée à accélérer la procédure lorsqu'il s'agit de violations de droits de l'enfant. A cela s'ajoute l'enthousiasme créé suite à l'entrée en vigueur du 3e Protocole à la Convention des droits de l'enfant qui permettra au Comité des droits de l'enfant d'examiner des plaintes. Susceptible de s'appliquer à l'ensemble des Etats, il s'agit désormais d'encourager sa ratification.

Recommandation CM/Rec(2013)2 du Comité des Ministres aux États membres : garantir la pleine inclusion des enfants et des jeunes handicapés dans la société

(adoptée par le Comité des Ministres le 16 octobre 2013,
lors de la 1181e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe,

En vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe;

Vu la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (STE n° 5) et la Charte sociale européenne (révisée, STE n° 163);

Vu la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant et la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées;

Vu la Recommandation Rec(2006)5 [1] du Comité des Ministres aux États membres, dénommée Plan d'action du Conseil de l'Europe pour les personnes handicapées 2006-2015, la Nouvelle stratégie et Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la cohésion sociale, tels qu'adoptés par le Comité des Ministres en 2010, ainsi que la Stratégie du Conseil de l'Europe sur les droits des enfants (2012-2015) [2], telle qu'adoptée en 2012;

Considérant que :

1. tous les enfants et adolescents d'Europe, garçons et filles, y compris ceux qui ont un handicap, aspirent à participer à la société ainsi qu'à y être intégrés et à mener une vie de qualité; or développer ses capacités professionnelles et sociales, trouver un emploi, créer des liens sociaux et familiaux solides, et parvenir à se considérer comme un citoyen comme les autres peut se révéler plus difficile pour les jeunes handicapés; ces difficultés sont liées aux obstacles que les intéressés peuvent rencontrer dès le plus jeune âge et qui entravent leur pleine participation à la vie de la société et l'épanouissement de leur propre potentiel;

2. la discrimination à l'encontre des personnes handicapées, un manque d'accessibilité et de soutien approprié et de perspectives, y compris de possibilités d'apprendre, ainsi que d'aménagements raisonnables pour les enfants et les jeunes handicapés limite souvent leurs chances de développer leurs capacités et d'apporter leur contribution à la société; des approches stratégiques, coordonnées entre les divers secteurs impliqués, permettant aux enfants et aux jeunes handicapés de devenir des adultes autonomes et des participants actifs dans la société devraient être mises en place de toute urgence;

3. concernant les personnes faisant l'objet de discriminations multiples, des mesures appropriées sont nécessaires afin de leur assurer la jouissance pleine et égale des droits de l'homme et des libertés fondamentales;

Promouvoir la pleine intégration dans la société

4. la protection et la réalisation des droits de l'homme de toute personne handicapée sont des obligations fondamentales de tous les États membres du Conseil de l'Europe; le manquement aux droits des personnes handicapées, notamment des enfants et des jeunes, désavantage nombre d'entre eux et entrave leur participation active à la vie collective dans tous ses aspects : politique, public, économique, social, culturel et de loisirs; garantir l'accessibilité, conformément aux principes de conception universelle [3] et la mise à disposition d'aménagements raisonnables renforce le droit de mener une vie indépendante;

5. de nombreux pays européens se sont déjà engagés sur la voie de la désinstitutionalisation [4], néanmoins, les services de proximité alternatifs nécessaires, tels que des logements accessibles et des services d'assistance, n'ont pas toujours été mis en place;

6. certains enfants et jeunes handicapés ont une image négative d'eux-mêmes, une éducation insuffisante et des possibilités d'emploi limitées, qui peuvent les amener à vivre sous le seuil de pauvreté une fois adultes; la première réponse à ces problèmes consiste en la valorisation des rôles sociaux des enfants handicapés dès leur plus jeune âge, grâce à des programmes d'action positive, des incitations et autres mesures, comme l'éducation aux droits de l'homme, qui est primordiale; il est essentiel d'entreprendre, en parallèle, des campagnes de sensibilisation sur les droits et les besoins des enfants et des jeunes handicapés pour favoriser leur inclusion dans la société et empêcher la discrimination, la ségrégation et le placement en institution;

Participation, choix et prise de décision

7. les enfants et les jeunes handicapés – garçons et filles – souhaitent avoir la possibilité de prendre des décisions touchant leur propre vie, en fonction de l'évolution de leurs capacités, et pas seulement les décisions qui portent sur des questions liées au handicap mais aussi celles qui touchent à tous les aspects de la vie politique, publique, économique, sociale et culturelle; les enfants et jeunes

(1) *Recommandation Rec(2006)5 du Comité des Ministres aux États membres sur le Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la promotion des droits et de la pleine participation des personnes handicapées à la société : améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe 2006-2015.*

(2) *CM(2011)171 final.*

(3) *Recommandation CM/Rec(2009)8 du Comité des Ministres aux États membres «Parvenir à la pleine participation grâce à la conception universelle».*

(4) *Recommandation CM/Rec(2010)2 du Comité des Ministres aux États membres relative à la désinstitutionnalisation des enfants handicapés et leur vie au sein de la collectivité.*

handicapés courent un risque accru de violation de leurs droits; il importe donc que les parents, les tuteurs, les éducateurs, les personnes de confiance, les autres personnes handicapées, les soignants et les prestataires de service renforcent la capacité des enfants et des jeunes handicapés de prendre les décisions afférentes à leur propre vie; ce renforcement des capacités comprend l'apprentissage des droits et des obligations dans un langage et un format accessibles et adaptés à leur âge, ainsi que la discussion ouverte autour des normes et attentes culturelles et éthiques des communautés de vie;

8. or rares sont les informations accessibles et adaptées à l'âge des enfants et des jeunes handicapés; ces derniers, leurs familles et d'autres réseaux de soutien, ont besoin d'une information accessible qui soit indépendante, pertinente et actualisée, à des moments clés, comme lors du diagnostic ou d'autres périodes de transition importantes – par exemple, lors du passage des études à la vie active – pour qu'ils puissent faire des choix éclairés;

9. les enfants et les jeunes handicapés, leurs familles, les soignants et leurs autres réseaux de soutien ne sont pas toujours reconnus et respectés en tant que partenaires des professionnels dans les processus décisionnels; les enfants et les jeunes handicapés n'ont pas systématiquement accès à des procédures d'admission dans les services, d'élaboration de plans d'accompagnement individuel ou à des services de défense de leurs droits ou à des procédures de plainte; des approches novatrices, ciblées et personnalisées sont nécessaires pour faire en sorte que les intéressés, y compris ceux qui ont des difficultés de communication, des troubles mentaux, des difficultés d'apprentissage ou des besoins de santé ou de dépendance complexes, soient écoutés et entendus, et qu'une réponse soit donnée à leurs attentes;

Soutien pour rendre autonomes les enfants et jeunes handicapés

10. la mission première des services aux enfants et aux jeunes handicapés – garçons et filles – est de leur permettre de jouir pleinement de leurs droits de l'homme et de vivre en citoyens actifs [5] sur un pied d'égalité avec les autres; ces services sont déterminants pour promouvoir l'autonomie, l'inclusion et le bien-être des enfants et des jeunes handicapés; cela permettra aux enfants et jeunes handicapés de réaliser leur potentiel et d'apporter leur contribution à une société inclusive;

11. l'incapacité des différentes parties prenantes – notamment des organismes privés opérant au niveau des collectivités, des prestataires de services, des autorités locales et des pouvoirs publics – à mener une collaboration intersectorielle ou à travailler en partenariat et à coordonner leurs efforts sur le long terme contribue aux difficultés rencontrées par les enfants et les jeunes handicapés dans l'exercice de leurs droits; le recours à un langage démédicalisé, comme le propose l'Organisation mondiale de la santé [6], fait défaut; une importance excessive est aujourd'hui accordée au diagnostic et aux critères de sélection pour déterminer l'accès aux services, si bien que certains enfants et jeunes handicapés se voient privés des services dont ils ont besoin, l'approche médicale du handicap s'en trouvant inopportunément renforcée; le lieu où sont fournis les services destinés spécifiquement aux personnes handicapées et les modalités de prestation ne sont pas toujours adaptés pour répondre au mieux aux différents aspects de la vie de la personne, comme aller à l'école, avoir des amis ou pratiquer des activités sportives, culturelles, sociales ou de loisirs;

12. pour s'acquitter de leurs missions, les prestataires de services ont eux aussi besoin d'une assistance afin de passer d'une approche fondée sur les soins à une approche fondée sur les droits de l'homme, qui fournisse un soutien approprié à l'exercice par chaque enfant ou jeune handicapé(e) de ses propres droits, sur un pied d'égalité avec les autres; dans le domaine du handicap, cette transition n'est possible que si des mesures appropriées sont mises en place et une aide financière et matérielle durable est apportée aux acteurs clefs de la prestation de services fondés sur les droits de l'homme en vue de faciliter le processus d'intégration («*mainstreaming*») et d'assurer la disponibilité, le caractère abordable, l'accessibilité, la qualité, la pérennité et l'innovation des services de soutien aux personnes handicapées en Europe;

Éducation inclusive favorisant la pleine citoyenneté

13. tous les enfants et les jeunes handicapés ont les mêmes aspirations et objectifs que les autres garçons et filles en matière d'éducation, de travail, de formation professionnelle, d'apprentissage tout au long de la vie et de vie autonome; une lettre annexée à la présente recommandation dans laquelle un garçon handicapé présente aux décideurs européens ses attentes en matière d'éducation, illustre ce désir; il est essentiel que les écoles et l'environnement éducatif, les parents, les soignants et les prestataires de services soient conscients de la nécessité de répondre aux aspirations des enfants et des jeunes handicapés; les enfants handicapés doivent pouvoir accéder dès le plus jeune âge, sur un pied d'égalité avec les autres, à des services éducatifs appropriés et de qualité dans un cadre inclusif;

14. la notion d'éducation inclusive est promue par plusieurs instruments internationaux parmi lesquels la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière

(5) *Lignes directrices du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur une justice adaptée aux enfants (adoptées le 17 novembre 2010), Lignes directrices sur les soins de santé adaptés aux enfants (adoptées le 21 septembre 2011) et Recommandation CM/Rec(2011)12 du Comité des Ministres aux États membres sur les droits de l'enfant et les services sociaux adaptés aux enfants et aux familles.*

(6) *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF).*

d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (1994), les Règles de l'ONU pour l'égalisation des chances des handicapés (1993), la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, 2006) et la Stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées; elle est affirmée avec force dans la Charte sociale européenne révisée (1996) ainsi que dans le Plan d'action du Conseil de l'Europe pour les personnes handicapées 2006-2015; cela étant, dans la plupart des pays, la pleine mise en œuvre du principe de l'éducation inclusive n'est toujours pas assurée; il ne faut pas confondre éducation inclusive et intégration dans les écoles ordinaires : dans le cas de l'intégration dans les écoles, l'on attend de l'apprenant qu'il s'adapte au système éducatif, tandis que dans le modèle de l'inclusion, le système éducatif est appelé à s'adapter aux besoins de tous les apprenants afin de respecter la diversité humaine; pour parvenir à la réalisation du modèle inclusif d'éducation, de véritables changements de mentalité et de culture pédagogique doivent être consentis [7];

15. dans leur aspiration à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel, les enfants et les jeunes handicapés rencontrent d'importantes difficultés; la transition vers la vie d'adulte indépendante a plus de chances d'aboutir si elle est planifiée à l'avance et avec la participation de la personne concernée, afin de garantir une continuité dans son développement personnel,

Recommande aux gouvernements des États membres, à la lumière des considérations ci-dessus et en tenant dûment compte de leurs structures nationales, régionales ou locales et de leurs responsabilités respectives, d'assurer la pleine inclusion sociale des enfants et des jeunes handicapés.

a. Les enfants et les jeunes handicapés devraient, dès la naissance, être en mesure de jouir pleinement des droits et libertés fondamentaux, sur un pied d'égalité avec les autres;

b. Le déni d'aménagements raisonnables devrait être considéré et traité comme une discrimination à l'égard des personnes handicapées;

c. Afin que la vie dans la communauté devienne une réalité, des services alternatifs appropriés [8], que ce soit à domicile, en établissement ou en accompagnement individualisé, devraient être proposés et accessibles à toute personne qui en a besoin;

d. Un financement approprié des services sociaux organisés dans la communauté devrait être assuré pour éviter d'autres formes d'exclusion causées par la solitude, la pauvreté des familles et la dégradation des conditions économiques dans certains États membres;

e. Les enfants et les jeunes handicapés devraient pouvoir bénéficier des mêmes possibilités que les autres garçons et filles [9] de se faire entendre et de participer à la vie de la communauté;

f. Toute action concernant les enfants devrait être guidée par l'intérêt supérieur de l'enfant, qui devrait primer sur toute autre considération; il devrait en être de même pour les enfants et jeunes handicapés;

g. Des services devraient être développés dans une perspective individualisée et centrée sur la personne; ils devraient en outre être conçus en collaboration avec les enfants et les jeunes handicapés, les parents, les membres de la collectivité, les organismes privés opérant au niveau des collectivités et les pouvoirs publics;

h. Les services devraient être organisés sur la base de cadres juridiques clairs et stables, et fournis par des personnels dûment formés, recourant si nécessaire à des solutions technologiques propices à l'inclusion;

i. Davantage d'efforts devraient être mobilisés pour identifier, éliminer ou prévenir les éventuels obstacles, en matière d'accès à l'environnement bâti, aux transports et aux équipements, à l'éducation et à la formation, à l'information et à la communication, y compris les TIC, aux services fournis ou ouverts au public aussi bien dans les villes que dans les campagnes, de façon à ce que les enfants et les jeunes handicapés soient ou restent engagés, inclus et à même d'accéder à l'éducation, aux activités culturelles, sportives et de loisirs, à l'emploi et à la formation professionnelle;

j. Les apprenants handicapés devraient, sur un pied d'égalité avec les autres, être encouragés à réaliser pleinement leur potentiel sur les plans éducatif, affectif et social et se voir offrir la possibilité de le faire;

k. Les gouvernements devraient notamment prendre, avec les diverses parties prenantes publiques ou privées, les mesures positives ci-après :

i. garantir l'accessibilité tout en appliquant les principes de conception universelle à l'environnement bâti, aux transports, à l'éducation et à la formation, à l'information et à la communication, y compris les TIC, et aux services fournis ou ouverts au public aussi bien dans les villes que dans les campagnes, pour garantir que les personnes handicapées pourront accéder, sur un pied d'égalité avec les autres, à tous les domaines de la vie, notant que des technologies d'assistance et des aménagements raisonnables devraient toutefois être fournis pour répondre aux besoins de chacun, en cas de besoin;

(7) *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité; Recommandation CM/Rec(2009)9 du Comité des Ministres aux États membres sur l'éducation et l'intégration sociale des enfants et des jeunes atteints de troubles du spectre autistique.*

(8) *Recommandation Rec(2005)5 du Comité des Ministres aux États membres relative aux droits des enfants vivant en institution.*

(9) *Recommandation CM/Rec(2010)2 du Comité des Ministres aux États membres relative à la désinstitutionalisation des enfants handicapés et leur vie au sein de la collectivité.*

ii. instaurer, entretenir et promouvoir, dans l'intérêt supérieur de tous les enfants et jeunes handicapés – garçons et filles –, des conditions de vie dans la collectivité, de préférence au sein de leur propre famille, qui soient propices à leur pleine participation et à leur bien-être au sein de la société; la désinstitutionalisation et la transition de soins institutionnels vers un service de proximité devraient être les objectifs premiers des politiques d'inclusion des enfants et des jeunes handicapés;

iii. accorder la priorité aux obligations juridiques internationales tendant à fournir une éducation inclusive, adaptée aux besoins individuels des élèves et étudiants handicapés tout en fournissant l'assistance nécessaire, et les possibilités d'assurer le plein épanouissement des enfants et des jeunes handicapés aux plans éducatif et social tout au long de leur enfance et à l'âge adulte, depuis l'enseignement préscolaire jusqu'à l'entrée sur le marché du travail, ainsi que le nécessaire apprentissage tout au long de la vie;

iv. faire en sorte que l'éducation et la formation professionnelle inclusives permettent aux jeunes handicapés d'acquérir, grâce à des programmes d'enseignement adaptés, les compétences nécessaires pour obtenir un emploi sur un marché du travail ouvert et inclusif, et faire en sorte que des aménagements raisonnables et l'aide nécessaire soient disponibles sur le lieu de travail;

v. élaborer des plans d'action visant à réformer les systèmes éducatifs pour les rendre inclusifs; il conviendrait que les périodes de transition et le développement professionnel du personnel des écoles du milieu ordinaire et spécialisé, des collèges et des universités soient dûment financés, afin d'aider l'ensemble du système et ses acteurs à mettre en œuvre les principes de l'éducation inclusive et à être plus performants dans ce domaine; ces plans devraient être étroitement associés aux politiques de désinstitutionalisation;

vi. réformer la formation initiale et continue des enseignants pour permettre aux futurs enseignants et formateurs, ainsi qu'au personnel scolaire et universitaire, de promouvoir un système éducatif inclusif, de dispenser l'enseignement correspondant et d'assurer sa pérennité conformément aux articles 24 et 19 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées, à savoir le droit des personnes handicapées à l'éducation et de vivre de façon autonome et à être inclus dans la communauté;

vii. écouter les enfants et les jeunes handicapés, renforcer leurs compétences, tenir compte de leur avis dans les décisions qui les concernent et les impliquer dans les processus décisionnels en fonction de leur degré de maturité conformément à l'article 7 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées, c'est-à-dire faire en sorte que les enfants et jeunes handicapés aient le droit d'exprimer librement leurs opinions sur toute question les intéressant, que leurs avis soient dûment pris en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité, sur un pied d'égalité avec les autres enfants, et qu'une aide adaptée à leur handicap et à leur âge soit mise à leur disposition pour réaliser ce droit;

viii. promouvoir l'éducation aux droits de l'homme pour tous avec une approche tenant compte du handicap et de l'égalité des sexes de façon à accélérer la mise en place de l'égalité et de l'équité de *jure et de facto* dans la société et à assurer une meilleure compréhension de la diversité humaine et des droits individuels;

ix. promouvoir activement les droits de l'homme des enfants et des jeunes handicapés, et protéger les garçons et filles handicapés contre d'éventuelles violations de leurs droits en introduisant, le cas échéant, des garanties juridiques appropriées contre la discrimination, et en les renseignant de manière accessible de leurs droits et des voies de recours existantes, de façon à assurer la pleine jouissance

Formation
Intelligences citoyennes

Les 20 et 21 mai 2014 à Bruxelles

Les injustices vécues touchent chacun de nous, jeunes d'ici et d'ailleurs, filles et garçons, habitants d'un quartier, humains en proie au chômage, à l'exclusion… La formation s'adresse à des travailleurs de jeunesse, éducateurs comme à des jeunes engagés dans des projets. Elle s'appuie sur la colère pour aller vers différents registres inventifs de parole et d'action, pour soutenir l'action citoyenne au sein d'un espace public local et mondial. Pour amorcer une exigence collective de changement, c'est une impertinence culturelle et créative qu'il faut pouvoir développer, en préservant le droit au plaisir : imaginer une manière totalement différente de vivre, d'avoir du bonheur. L'impertinence, ce sont toutes les modalités créatives par lesquelles un groupe se « paie le luxe » d'interroger, y compris joyeusement, les rôles sociaux, les rapports amoureux, les rapports familiaux, les rapports de travail, les rapports de force économiques, les rapports médiatiques, les rapports sociaux ou de sexe….pour les détricoter. La formation refera ce parcours, allant du témoignage d'injustices vécues à l'invention d'interventions percutantes et créatives dans l'espace public. Toute une esthétique citoyenne sera à mobiliser et les participants seront invités à venir avec gilets, chapeaux, tissus, masques, sacs poubelles, cartons, accessoires divers ; ceux qu'ils peuvent trouver simplement chez eux.
Lieu et date : AMO Cars des marolles, 176 rue des Tanneurs 1000 Bruxelles.
Tél: 02/513 73 82, les 20 et 21 mai 2014, de 9h à 17h30.
Formation gratuite.

des droits et libertés consacrés dans les instruments internationaux pertinents relatifs aux droits de l'homme;

x. assurer la disponibilité, le caractère abordable, l'accessibilité, la qualité, l'innovation et la pérennité de services d'intérêt général, tels que les services sociaux et de santé en milieu ordinaire, organisés dans la communauté et adaptés aux besoins des enfants et jeunes handicapés et de leur famille;

xi. faciliter et/ou assurer la formation des professionnels qui travaillent au contact des enfants et jeunes handicapés pour leur permettre de répondre, d'une manière transsectorielle et coordonnée, aux besoins spécifiques des garçons et filles handicapés qui souhaitent réaliser leur potentiel personnel et aspirent à une vie indépendante;

xii. créer des modèles et échanger des bonnes pratiques pour faciliter le passage des jeunes handicapés de l'école ou la formation à l'emploi, et aider les employeurs à leur offrir un travail durable;

xiii. associer les organisations non gouvernementales de personnes handicapées, en particulier celles qui représentent les enfants, les jeunes handicapés et leurs familles, ainsi que les prestataires de services non gouvernementaux, à la mise en œuvre et au suivi des mesures préconisées dans la présente recommandation;

xiv. assurer la diffusion la plus large possible de la présente recommandation et de son annexe auprès de toutes les parties concernées, en particulier les acteurs privés, notamment par le biais d'échanges de bonnes pratiques entre les États membres, de sessions de formation et de campagnes de sensibilisation, de portails web accessibles présentant des exemples de bonnes pratiques et de descriptifs des mesures élémentaires à prendre, en s'appuyant sur une forte participation de la société civile;

xv. incorporer la question des enfants et jeunes handicapés dans l'agenda post-2015 des Nations unies sur le développement durable.

Annexe à la Recommandation CM/Rec(2013)2

Lettre d'un jeune handicapé aux décideurs d'Europe (10)

Newcastle, Galway, Irlande, le 19/11/2012

Chers Ministres de toute l'Europe,

Je m'appelle Oliver. Je suis un jeune autiste affecté de légères difficultés d'apprentissage. En juin 2013, je devrais obtenir mon diplôme à l'école St-Joseph. J'espère devenir scénariste pour les jeux vidéo. J'en rêve depuis un certain temps.

J'aimerais vous faire part de quelques-unes de mes idées sur les droits des enfants handicapés, parce que je pense que nous ne parvenons pas toujours à nous faire entendre.

Il est très important que les enfants handicapés puissent être scolarisés dans les mêmes établissements que les autres enfants. Cela nous offre une chance d'apprendre à vivre ensemble et de découvrir que chacun a quelque chose qui le rend différent et unique. Pour que ce soit possible, il faut des écoles adaptées et accueillantes où chacun peut facilement circuler et participer à toutes les activités pendant les cours, dans les installations sportives ou dans la cour de récréation. Nous sommes tous désireux d'apprendre, mais certains d'entre nous ont besoin de rampes d'accès, de livres audio ou d'interprètes. Sans ces diverses aides, nous ne pouvons pas profiter des mêmes choses que les autres enfants de notre âge.

Je considère que l'éducation est très importante parce qu'elle m'a permis de découvrir ce qui m'apporte le plus de plaisir. J'aime préparer des projets qui me permettent d'explorer de nouvelles choses par moi-même au travers des manuels scolaires, des livres que je trouve à la bibliothèque et de l'internet. Grâce à l'internet, je peux me tenir au courant et je pense que tout enfant devrait avoir la possibilité d'utiliser un ordinateur et les réseaux sociaux. Les enfants de ma classe s'intéressent à des choses différentes et apprennent de manière différente. Je me suis ainsi rendu compte que je suis plus doué que d'autres enfants pour composer des textes. Je pense également qu'il faudrait nous donner la possibilité de faire des suggestions et de proposer de nouvelles idées sur les choses que nous aimerions apprendre, et que les enseignants devraient nous écouter, nous comprendre et faire preuve de patience à notre égard.

En dehors de l'école, j'estime que les enfants handicapés devraient pouvoir vivre comme les autres enfants c'est-à-dire sortir, rencontrer des amis, rire, aller au cinéma, ou pratiquer un sport ou d'autres activités amusantes. Nous voudrions pouvoir le faire à proximité de notre domicile, mais c'est parfois difficile. Quelle que soit la situation d'un enfant, il faudrait lui donner la possibilité et la liberté de faire ce qu'il aime et de se sentir accepté. J'aimerais que tout le monde prenne le temps de vraiment nous parler et d'écouter nos désirs et ce que nous ressentons au lieu de ne s'adresser qu'à nos parents, à nos soignants et à nos enseignants.

Je sais que la responsabilité de la protection de nos droits incombe au gouvernement et aux personnes qui nous entourent. Pourriez-vous, s'il vous plaît, veiller à ce que ce soit fait ?

Sincères salutations,

Oliver Flanagan

(10) *Lettre publiée* in extenso *avec l'accord préalable de son auteur.*

DÉROGATION À LA DURÉE DES ÉTUDES

Conseil d'État (réf. n° 224.489) – 21 août 2013

I. Enseignement – Enfant sourd – Retard dans l'enseignement primaire – Demande de dérogation pour pouvoir fréquenter une 9ème année – Maladie de longue durée – Définition – Surdité – Moyens sérieux et risque de préjudice grave difficilement réparable – Possibilité de terminer le cycle primaire – Avis favorable du directeur d'école primaire – Avis défavorable du centre PMS – Rôle de l'administration de trancher – Motivation – En référence à un arrêté royal donné sans avis du C.E. – Art. 159 de la Constitution – Illégalité – Suspension provisoire.

II. Conseil d'Etat – Procédure d'extrême urgence – Imminence d'un péril grave – Diligence du demandeur – Circonstance particulière des vacances d'été – Difficulté pour accéder à un conseil juridique – Extrême urgence établie.

1. Un enfant doit en principe accomplir son cycle primaire en maximum 7 ans ; il est possible d'obtenir une dérogation pour le faire en 8 ans et, en cas de maladie de longue durée, en maximum 9 ans. Les parents invoquent la surdité de leur enfant pour justifier cette demande de dérogation. Ils produisent un avis favorable du directeur d'école et défavorable du centre PMS. L'administration refuse cette dérogation. La loi n'a pourtant pas défini la notion de maladie de longue durée. Il revient donc à l'autorité d'en définir les contours en motivant clairement sa décision.

2. Le recours à la procédure d'extrême urgence doit demeurer exceptionnel parce qu'il réduit à un strict minimum les droits de la défense; sa recevabilité est soumise à la double condition de l'imminence d'un péril causé par l'exécution immédiate de l'acte attaqué et de la diligence du demandeur de prévenir le dommage et de saisir le Conseil d'État; les vacances d'été peuvent engendrer des difficultés pour accéder rapidement à un conseil juridique; il n'est pas certain qu'un arrêt en suspension ordinaire aurait permis à leur enfant de pouvoir s'inscrire dès le 2 septembre 2013; or, il est souhaitable qu'un enfant puisse bénéficier des cours dès le début de l'année scolaire; l'extrême urgence est bien établie.

En cause de : 1. N. J., 2. L.M., agissant en qualité de représentants légaux de leur fils mineur L.A. c./ Communauté française

Vu la requête introduite le 9 août 2013 par J.N. et M.L., agissant en qualité de représentants légaux de leur fils mineur A.L., tendant à la suspension, selon la procédure d'extrême urgence, de l'exécution de la «*décision du 23 juillet 2013 de la ministre de la Communauté française en charge de l'enseignement fondamental qui refuse la dérogation basée sur l'article 1er, § 4*bis*, 3° de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire permettant à A.L. de fréquenter l'enseignement primaire pendant une neuvième année*»;

Considérant que les faits utiles à l'examen du recours se présentent comme suit :

1. Les requérants agissent en tant que représentants légaux de leur fils mineur, né le 29 avril 1999. L'enfant est né avec une surdité qui a seulement été détectée en février 2003. Elle a entraîné des troubles dysphasiques, une dyslexie sévère et d'autres conséquences engendrant des retards dans l'apprentissage.

2. En 2006, à l'âge de 7 ans, l'enfant entame sa 1ère année primaire qu'il redoublera, il entrera ensuite en 2e année primaire, qu'il redoublera également. Lors de son inscription en 3e année primaire, le CPMS de Mons a proposé aux requérants d'inscrire leur enfant dans un enseignement différencié, ce qu'ils ont refusé sur les conseils de la pédo-psychiatre qui suit leur fils. Depuis cette 3e année primaire, leur enfant a changé d'école et bénéficie également de l'appui d'un service d'aide à l'intégration avec l'intervention d'un psycho-pédagogue en classe, à raison de deux fois par semaine. Il a ainsi réussi sa 3e année primaire avec 58% et sa 4e année primaire avec 76%.

3. Pour pouvoir s'inscrire en 5e année primaire, il a bénéficié d'une première dérogation sur la base de l'article 1er, § 4*bis*, 2°, de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire et a réussi son année avec 60%.

4. Compte tenu de cette évolution, les requérants ont demandé une nouvelle dérogation afin que leur fils puisse achever son parcours scolaire en primaire, sur la base de l'article 1er, § 4*bis*, 3°, de la même loi. À cette fin, un avis favorable a été donné le 28 juin 2013 par le directeur de l'établissement scolaire concerné, mais un avis défavorable a cependant été émis par le CPMS, le 2 juillet 2013.

5. Par une décision du 23 juillet 2013, la directrice générale adjointe de l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique a, pour la ministre compétente, refusé d'accorder la dérogation sollicitée par les requérants. Il s'agit de l'acte attaqué qui est libellé comme suit :

« *(…) Considérant l'article 1er, § 4*bis*, 3° de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire qui désigne la Ministre pour autoriser un mineur à fréquenter l'enseignement primaire pendant une neuvième année;*

*Considérant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mai 1999 fixant les modalités pour les remises d'avis et les autorisations visées aux paragraphes 4 et 4*bis *de l'article 1er de la loi du 29 juin 1983 précitée;*

Considérant l'avis défavorable de Madame R. F., directrice du Centre PMS de Mons, émis le 1er juillet 2013 et motivé le 3 juillet 2013, mettant en exergue les arguments suivants :

«Un avis défavorable concernant l'opportunité de fréquenter l'enseignement primaire pendant une 9ème année a été remis à la maman d'A.L. le 1er juillet 2013 pour les raisons suivantes :

Tout d'abord, A., âgé de 14 ans, n'a pas souffert de maladie de longue durée. À l'âge de 3 ans, on lui a diagnostiqué un problème de surdité, mais il a récupéré son audition à l00% depuis plusieurs années.

Au niveau pédagogique, il présente un retard pédagogique important qu'il ne pourra réellement récupérer en une année.

En français, tant en lecture qu'en orthographe, il a un niveau de 3ème primaire. Lors de la dictée, on constate qu'il écrit toujours ses 'e' dans le sens inverse de l'écriture.

Certaines règles de grammaire (singulier/pluriel) ne sont pas intégrées et le lexique orthographique est pauvre.

En mathématique, son résultat correspond à celui d'un enfant de 2ème primaire. A. a toujours besoin d'un support concret (comptage avec les doigts).

Les 4 algorithmes (addition, soustraction, multiplication et division) sont compris, mais sont échoués lorsqu'on augmente le degré de difficulté. Il ne peut résoudre des fractions, des calculs lacunaires et ne comprend pas la valeur des unités-dizaines-centaines. La résolution de problème apparaît très laborieuse. Il ne sait pas mesurer, et certaines erreurs de conversion de mesures sont commises. Les notions de 'périmètre' et 'aire' ne sont pas acquises.

Au vu des difficultés d'A., une orientation en enseignement spécialisé a été proposée comme ce fut déjà le cas en 2010. Mais la maman l'a rejetée d'office».

Considérant l'avis favorable de Monsieur A. P., directeur de l'école communale fondamentale de H., émis le 28 juin 2013 et motivé le 2 juillet 2013, mettant en exergue les arguments suivants :

«A. est arrivé à l'école communale d'H., petite école de village comportant deux classes primaires, le 20 septembre 2010. La maman m'a de suite fait part de ses difficultés d'apprentissage dues à une surdité qui n'a été décelée qu'en 2002, alors que l'enfant avait déjà 3 ans. Elle m'a également informé du manque de confiance en lui qu'avait son fils.

Il s'est de suite intégré à la classe, à l'école. Il est donc arrivé en troisième année primaire et l'équipe éducative a pu constater au fil de l'année qu'A. se sentait bien dans cette structure qui était nouvelle pour lui.

Ses résultats scolaires étant satisfaisants (58% de moyenne), il est passé en quatrième année où il a continué à s'épanouir et à gagner de la confiance personnelle. Il a terminé son année avec 76% de moyenne et a intégré en 2012-2013 la cinquième année avec une dérogation pour une huitième année. Il a continué à évoluer et a terminé cette année avec une moyenne de 60 %, mais surtout avec une confiance en lui qui continue à augmenter, et un encadrement qui lui convient.

C'est donc pour ces raisons qu'il me semble judicieux qu'A. puisse bénéficier d'une dérogation d'âge pour une neuvième année, afin qu'il puisse accomplir sa 6ème année et se présenter au CEB en juin 2014».

Considérant l'article 4 du Décret «École de la Réussite» *du 14 mars 1995, relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, portant les dispositions relatives à l'organisation des études :*

«Toutes les écoles fondamentales et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1er septembre 2007 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant :

1° de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement, de la troisième à la sixième année de l'enseignement primaire;

2° de réaliser sur ces périodes les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences définissant, après concertation avec les organes représentatifs des Pouvoirs organisateurs, le niveau requis des études».

Considérant l'article 15 du Décret «Missions» *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 :*

«Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée.

Dans l'enseignement ordinaire, l'élève amené à parcourir la deuxième étape de l'enseignement obligatoire en cinq ans plutôt qu'en quatre ou le premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt qu'en deux peut suivre l'année complémentaire adaptée à ses besoins d'apprentissage dans le même établissement.

Dans le cadre des dispositions fixées par le décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire (inséré au 01/09/1998), le projet d'établissement visé à l'article 67 fixe les modalités selon lesquelles est organisé le parcours en trois ans du premier degré ou en cinq ans de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire.

Dans l'enseignement spécialisé, l'élève évolue selon son rythme d'apprentissage et ses potentialités dans les différents degrés de maturité sur avis du Conseil de classe».

Considérant le Décret du 7 décembre 2007 organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences :

«Article 18. - § 1er Tous les élèves inscrits en première et en deuxième années différenciées […], sont soumis à l'épreuve externe commune octroyant le Certificat d'Études de Base, telle que définie par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'Études de Base au terme de l'enseignement primaire».

Votre enfant a déjà bénéficié d'une dérogation d'âge qui lui a permis de fréquenter l'enseignement primaire pendant une huitième année pour l'année scolaire 2012-2013.

Après analyse des documents fournis, il s'avère que la pathologie de votre enfant n'entre pas dans la catégorie de maladie de longue durée, pouvant être prise en considération pour une éventuelle dérogation permettant d'effectuer une 9ème année primaire.

Au vu des éléments repris ci-dessus, j'ai décidé de ne pas accorder la dérogation permettant la fréquentation de l'enseignement primaire pendant une neuvième année en faveur de votre enfant L.A. (…)»;

Considérant qu'à l'audience de ce 21 août 2013, la partie adverse n'était ni présente ni représentée; qu'il ressort cependant du dossier du greffe que celui-ci a bien envoyé, par télécopieur, l'ordonnance de fixation et la requête en suspension d'extrême urgence au numéro de la Communauté française;

Considérant que, quant à l'extrême urgence, les requérants font valoir que la décision attaquée n'a été notifiée qu'à la maman et par un simple envoi ordinaire;

qu'ils précisent que celle-ci était en vacances avec les enfants du 20 au 27 juillet inclus et que, pendant cette période, le courrier a été relevé par une voisine; que la requérante affirme qu'elle n'a pu prendre connaissance de l'acte attaqué que le 1er août et qu'après consultation de son avocat, le présent recours a été expédié au Conseil d'État dès le 9 août; que les requérants estiment avoir ainsi fait preuve de la diligence requise; qu'en ce qui concerne l'imminence du péril, ils exposent qu'au regard de l'article 79, § 1er, du 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, ils sont tenus de rapidement inscrire leur enfant dans une école, au plus tard le premier jour ouvrable du mois de septembre dès lors que celui-ci a réussi son année scolaire (5e primaire) et qu'il ne fait pas l'objet d'une délibération jusqu'au 15 septembre;

Considérant que le recours à la procédure d'extrême urgence doit demeurer exceptionnel parce qu'il réduit à un strict minimum l'exercice des droits de la défense de la partie adverse et l'instruction du dossier; que sa recevabilité est soumise à la double condition de l'imminence d'un péril causé par l'exécution immédiate de l'acte attaqué et de la diligence du demandeur de prévenir le dommage et de saisir le Conseil d'État;

qu'en l'espèce, les requérants n'ont pas tardé à introduire le présent recours compte tenu de la circonstance particulière des vacances d'été qui peut engendrer des difficultés pour accéder rapidement à un conseil juridique; que, quant à l'imminence du péril, il n'est pas certain qu'un arrêt en suspension ordinaire aurait permis à leur enfant de pouvoir s'inscrire rapidement dans un cycle scolaire alors que celui-ci débute dès le 2 septembre 2013 pour l'enseignement primaire; qu'il est en effet souhaitable qu'un enfant puisse bénéficier des cours dès le début de ceux-ci; que l'extrême urgence est bien établie;

Considérant qu'aux termes de l'article 17, § 2, alinéa 1er, des lois sur le Conseil d'État, coordonnées le 12 janvier 1973, «*la suspension de l'exécution ne peut être ordonnée que si des moyens sérieux susceptibles de justifier l'annulation de l'acte ou du règlement attaqué sont invoqués et à condition que l'exécution immédiate de l'acte ou du règlement risque de causer un préjudice grave difficilement réparable*»;

Considérant que les requérants affirment que l'inscription de leur enfant dans un enseignement spécialisé serait contraire à son intérêt alors même qu'il a réussi sa 5e primaire; qu'ils considèrent que ce refus qui lui est opposé d'achever son cycle primaire est constitutif, pour leur fils, d'un préjudice grave, irréparable et se fondent également sur les propos de la pédopsychiatre qui suit leur enfant depuis qu'il est tout jeune et qui a déclaré que la décision attaquée va à l'encontre «*de son bien-être psychique et de son épanouissement. Un changement d'école brutal serait une incohérence par rapport au discours et au comportement des adultes qui l'encadrent actuellement qui vont dans le sens d'une continuité de sa scolarité dans l'école. A. risquerait de perdre confiance (…), il perdrait ses repères sécurisants qu'il a mis du temps à investir et le niveau d'angoisse serait majoré*»;

Considérant qu'il ressort des éléments de l'affaire que, depuis son changement d'école en 3e primaire et du soutien dont il bénéficie de la part du service d'aide à l'intégration, l'enfant des requérants a progressé dans son apprentissage scolaire et n'a plus redoublé une seule année primaire; que ses résultats scolaires ont démontré qu'il était en mesure de continuer son parcours dans l'enseignement primaire normal; qu'il est incohérent dans le chef de la partie adverse d'accorder une première dérogation pour que l'enfant des requérants puisse suivre sa 5e année primaire et de lui refuser une dernière dérogation pour qu'il puisse achever son cycle en 6e primaire; qu'en procédant de la sorte, la partie adverse remet en question le parcours scolaire de cet élève particulièrement fragile compte tenu de sa situation médicale; qu'une telle situation déstabilisante est de nature à engendrer un préjudice grave sur le plan moral, anéantissant tous les efforts consentis par cet élève pour pouvoir poursuivre une scolarité «*normale*»;

Considérant d'office que l'acte attaqué a été pris par C. L. qui est la directrice générale adjointe du service général de l'enseignement fondamental et de l'enseignement spécialisé de

l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique; qu'en vertu de l'article 1er, § 4*bis*, 3°, de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, il revient au ministre d'accorder la dérogation qui y est prévue; que toutefois, l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 février 1998 portant délégations de compétence et de signature aux fonctionnaires généraux et à certains autres agents des Services du Gouvernement de la Communauté française dispose, en son article 70, § 1er, 22°, qu'une délégation est donnée à l'administrateur général de l'Administration générale de l'Enseignement et aux directeurs généraux dirigeant chaque direction générale de cette administration générale, chacun pour ce qui concerne les attributions dévolues à l'administration qu'il dirige, dans les matières suivantes : «*22° octroi des autorisations prévues à l'article 1er, § 4*bis*, de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire (…)*»;

que par ailleurs, l'article 70, § 2, du même arrêté prévoit également que l'administrateur général et les directeurs généraux peuvent déléguer à des agents de niveau 1, les compétences visées au § 1er, 1°, 2°, 3°, 5° et 9° à 12°, à des agents titulaires d'un grade de rang 12 au moins, les compétences visées au § 1er, 7°, 20°, 21°, 22°, 23°, 24°, 25°, 26°, 30°, 32° et 33° et à un fonctionnaire général de rang 15, les compétences visées au § 1er, 8°, 15° à 18°, 27°, 29° et 31°. Les subdélégations visées à l'alinéa précédent font l'objet d'un acte écrit et préalable communiqué au Secrétaire général»; qu'en l'espèce, ne disposant pas de dossier administratif, le Conseil d'État n'est pas en mesure de vérifier qu'un acte de subdélégation a bien été pris pour confirmer la compétence de l'auteur de l'acte; que cette preuve devra être apportée;

Considérant que le premier moyen est pris de la violation de l'article 1er, § 4*bis*, 3°, de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, de la loi du 29 juillet 1991 relative à la motivation formelle des actes administratifs, de l'article 17 de l'arrêté royal organique du 13 août 1962 des centres psycho-médico-sociaux, de l'article 6, §§ 1er et 2, de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mai 1999 fixant les modalités pour les remises d'avis et les autorisations visées aux paragraphes 4 et 4*bis* de l'article 1er de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, du défaut de motivation, de l'erreur manifeste d'appréciation et de l'excès de pouvoir; que, dans une première branche, les requérants soutiennent que le refus de la dérogation repose sur la circonstance que la pathologie de leur enfant ne peut être qualifiée de maladie de longue durée alors qu'aucun texte décrétal ou réglementaire ne donne une définition de ce qu'il convient de comprendre par une maladie de longue durée; qu'ils affirment que le constat posé par la directrice du CPMS que leur enfant aurait récupéré son audition à 100% n'est étayé par aucune attestation médicale; qu'ils constatent également qu'au regard de l'article 6 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mai 1999, précité, l'avis émis par le CPMS ne peut en aucun cas être le simple reflet d'une opinion mais bien le résultat élaboré des moyens mis en œuvre par l'équipe psycho-médico-sociale en fonction des caractéristiques et des besoins propres à chaque cas; que, dans une seconde branche, ils font valoir que la partie adverse a commis une erreur manifeste d'appréciation en jugeant que l'état de santé de leur enfant ne pouvait être assimilé à une maladie de longue durée alors que sa surdité a engendré des problèmes de dyslexie, des troubles dysphasiques avec pour conséquence un retard dans son apprentissage; qu'ils précisent que ses troubles sont toujours existants ce qui démontre, selon eux, que sa maladie est bien de longue durée;

Considérant que le second moyen est pris de la violation de l'article 1er, § 4*bis*, 3°, de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, de la loi du 29 juillet 1991 relative à la motivation formelle des actes administratifs, de l'article 6, §§ 1er et 2, de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mai 1999 fixant les modalités pour les remises d'avis et les autorisations visées aux paragraphes 4 et 4*bis* de l'article 1er de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, du défaut de motivation, de l'erreur manifeste d'appréciation et de la contradiction des motifs; que les requérants soulignent la contradiction des deux avis donnés à la partie adverse au sujet de la dérogation sollicitée alors que celle-ci les cite tous les deux dans l'acte attaqué; qu'ils disent ne pas comprendre pourquoi l'avis du CPMS a été finalement suivi alors que celui-ci s'est limité à un examen des capacités de leur enfant de 45 minutes et que l'avis du directeur de l'établissement scolaire repose sur l'expertise de toute l'équipe éducative qui a suivi tout au long de l'année scolaire les progrès de leur fils; qu'ils rappellent que ce dernier a bien réussi sa 5e année scolaire avec 60% ce qui démontre, selon eux, que l'avis du CPMS n'est pas adéquat;

Considérant que l'article 1er, § 4*bis*, 3°, de la loi du 29 juin 1983, précitée, tel que modifié par le décret de la Communauté française du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement est libellé comme suit :

« *Art. 1er. (…) § 4*bis. *Le ministre peut, selon les modalités que fixe le Gouvernement, autoriser un mineur :*

1° à fréquenter l'enseignement maternel pendant la première année de la scolarité obligatoire, auquel cas il est tenu de fréquenter régulièrement l'école;

2° à fréquenter l'enseignement primaire pendant huit années, auquel cas, il peut au cours de la huitième année être admis en sixième année;

3° à fréquenter l'enseignement primaire pendant neuf années, dans des cas spécifiques, liés à une maladie de longue durée»;

Considérant, sur les deux moyens réunis, que l'acte attaqué fait bien état des deux avis qui ont été transmis à la partie adverse à savoir l'avis favorable du directeur de l'établissement scolaire et l'avis défavorable du CPMS; que, vu les approches divergentes de ces deux services, il appartient à l'autorité d'expliquer pour

quels motifs elle choisit de suivre une position plutôt que l'autre; qu'en l'espèce, la décision attaquée se contente d'indiquer que «*Après analyse des documents fournis, il s'avère que la pathologie de votre enfant n'entre pas dans la catégorie de maladie de longue durée, pouvant être prise en considération pour une éventuelle dérogation permettant d'effectuer une 9ème année primaire*»; qu'une telle motivation ne permet cependant pas de comprendre pourquoi les problèmes d'apprentissage de l'enfant des requérants liés, à la base, à une surdité ne peuvent être considérés comme la conséquence d'une maladie de longue durée; que dès lors que le décret du 13 juillet 1998 qui a modifié l'article 1er de la loi du 29 juin 1983, précitée, en y insérant un § 4*bis*, 1° à 3°, n'a pas donné de définition de la notion de maladie de longue durée, il appartient à l'autorité d'en définir les contours en motivant clairement sa décision sur ce point; que tel n'est pas le cas en l'espèce; que par ailleurs, il convient de relever d'office que les avis sollicités du CPMS et du directeur de l'école se fondent sur l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mai 1999, précité; que cet arrêté n'a cependant pas été soumis à l'avis de la section de législation du Conseil d'État et que son préambule ne se réfère à aucune urgence justifiant cette absence de consultation; que ce moyen d'ordre public permet la mise à l'écart pour illégalité de cet arrêté de la partie adverse sur la base de l'article 159 de la Constitution; qu'au vu de ces différents éléments, les moyens sont jugés sérieux à ce stade de la procédure;

Considérant que les conditions prévues par l'article 17, § 2, alinéa 1er, des lois sur le Conseil d'État, coordonnées le 12 janvier 1973, pour que la suspension de l'exécution de l'acte attaqué puisse être ordonnée sont réunies; qu'il y a cependant lieu de suspendre provisoirement l'exécution de l'acte attaqué en application de l'article 17, § 1er, alinéas 3 et 4, des lois sur le Conseil d'État, coordonnées le 12 janvier 1973, vu l'absence de la partie adverse à l'audience de ce 21 août 2013, et de convoquer les parties dans les trois jours devant la chambre qui statuera sur la confirmation de la suspension,

Décide

Article 1er.

Est ordonnée provisoirement la suspension de l'exécution de la décision prise le 23 juillet 2013 par la Communauté française par laquelle elle refuse d'octroyer à A.L. la dérogation prévue à l'article 1er, § 4*bis*, de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire.

(...)

Siég. Mme Vandernacht, conseiller d'État, président f.f.,

Aud. : M. Cuvelier, premier auditeur (avis conforme)

Plaid. :MMes Gérard Hermans et Anna Sepulveda, avocats

CONSEIL D'ÉTAT ET PROCÉDURE

Conseil d'État (Sect. cont. adm., 12ème ch.), 22 octobre 2013

Procédure – Demande de poursuite – Erreur de code postal dans l'adresse du Conseil d'État – Second envoi hors délai – Validité – Droit d'accès à un juge.

bvba V.I.I. c/ État belge (min. Intérieur) (n° 225.196)

L'on peut admettre que la mention d'un code postal inexact dans l'adresse du Conseil d'État constitue, de la part de la requérante, une erreur matérielle qui a eu pour effet que son envoi recommandé n'a pas été délivré et lui a été retourné; sur quoi un second envoi est arrivé hors délai. Comme il ne ressort pas de cette erreur matérielle que la requérante avait l'intention de contourner le délai légal, une interprétation éclairée par le droit fondamental d'accès à un juge et par le but que recherchait le législateur (le raccourcissement des délais de procédure) permet de conclure que la demande de poursuite de la procédure, contenue dans la lettre originale, a été introduite validement et donc à temps.

Dans Rechtskundig Weekblad, *2013-14, p.1309.*

Trad. J. Jacqmain

OPTION DE NATIONALITÉ ET COHABITATION

Cass. (1ère ch.), 22 février 2013

Nationalité – Acquisition par déclaration d'option – Mariage avec une personne belge – Cohabitation – Durée.

Aux termes de l'ancien art. 16, § 2, 1° du Code de la nationalité belge, relatif à l'acquisition de la nationalité par déclaration d'option, l'exigence de cohabitation avec une personne belge impliquait que l'étranger et son conjoint belge devaient cohabiter en Belgique jusqu'à décision judiciaire.

Dans Rechtskundig Weekblad, *2013-14, p. 1234*

Trad. : J. Jacqmain

Note :

Un commentaire signé F.S. expose que l'ancien art. 16, § 2, 1° est aujourd'hui remplacé par l'art. 12*bis*, § 1er, 3°, d), qui exige seulement que la cohabitation des époux en Belgique ait duré au moins 3 ans avant la déclaration. Toutefois, la circulaire Turtelboom du 8 mars 2013 *(M.B.*, 14 mars, 2ème éd.), qui explique les modifications apportées au Code par la loi du 4 décembre 2012, affirme que la cohabitation doit se poursuivre durant la procédure. Le commentateur conclut que les tribunaux auront donc à se prononcer sur cette interprétation.

Ici et ailleurs

Le prêtre des loubards…

Invité par l'Union fédérative nationale des associations de famille d'accueil et assistants maternels **(UNAFAAM-en France)**, **Guy Gilbert**, surnommé le prêtre des loubards, s'est livré à son exercice favori de présenter le retour à la campagne pour prendre soin des ados en grande difficulté.

Convaincu de réinsérer des jeunes par le travail et le lien avec les animaux, il raconte - ou plutôt il se raconte - , montage *Powerpoint* à l'appui, l'aventure de la «*Bergerie de Faucon*» à Palud-sur-Verdon dans les Alpes Haute Provence. Les images sont un peu ringardes : les 4L stationnent à côté des Simca 1500… les méthodes éducatives sont d'un autre âge… et le lieu existe toujours.

Il explique sans sourciller qu'un jeune récalcitrant était contraint de brouetter plusieurs tonnes de fumier plutôt que d'utiliser le tracteur. À 78 ans, il a sans doute oublié que cela fait longtemps que l'on ne peut plus contraindre des enfants aux travaux forcés… et que cela s'appelle de la maltraitance.

… un Hell's Angel

Son *Perfecto* décoré de *pins* comme un maréchal soviétique, ses bagouzes aux doigts ne font pas longtemps illusion sur son sens de la miséricorde chrétienne.

Il explique tout de go que pour rendre un jeune à la raison, il n'hésitait pas à le plaquer au sol jusqu'à ce qu'il demande pardon. Voilà l'ecclésiastique adopter les méthodes de *Hell's Angel*, voire de se prendre pour le *Torquemada* des méthodes éducatives. Ce n'est plus de la maltraitance, c'est de la violence institutionnelle.

Si l'on peut imaginer qu'à son âge, il ne pratique plus le *close combat*, sans doute en a-t-il transmis la méthode aux éducateurs de la Bergerie.

Ce qui est inquiétant, c'est que cet individu pérore dans les cercles du pouvoir, qu'il siège au collège du Défenseur des enfants et prône encore la baffothérapie comme méthode éducative.

Il faut inspecter la «*Bergerie du Faucon*» et fermer cette boîte si elle pratique encore les méthodes vantées par son fondateur.

Une nouvelle catégorie d'AMO : …

L'arrêté fixant les conditions particulières d'agrément des services d'aide en milieu ouvert (AGCF du 15/03/99) a été complété par un arrêté du 30/01/2014 qui crée une nouvelle catégorie d'AMO (à côté des « généralistes », des 24H/24 et des services juridiques) : celles qui développent « à titre complémentaire des projets d' «Année citoyenne» », ce qui « *consiste à organiser des projets citoyens, avec des groupes de jeunes de 16 à 20 ans relevant ou non de l'aide à la jeunesse dans le but de les aider à développer leur autonomie et leurs habiletés sociales dans une visée émancipatrice et d'affiliation sociale* ». Chaque session comporte trois axes: un engagement citoyen utile à la collectivité, un temps de formation avec des activités de rencontre et de sensibilisation et un temps de maturation personnelle visant l'identification et la construction d'un projet personnel.

… les projets «*année citoyenne*»

Ce type de projets est sans doute intéressant et plusieurs services étaient demandeurs de se voir confier cette mission supplémentaire (et de bénéficier de subventions supplémentaire, cela va sans dire). Restera à voir que ça ne devienne pas « une mode » (quand il y a des sous à la clé…), que ça reste un projet réfléchi et qu'une évaluation (extérieure et indépendante ?) démontre l'intérêt véritable pour les bénéficiaires.

Enfants sans papiers…

La Plate-forme mineurs en exil, avec d'autres, demande à la Belgique de prendre soin de tous ses enfants, indépendamment de leur statut ou de celui de leurs parents. Tiens ! Ça sonne comme du déjà-entendu. Une fois de plus, un nombre particulièrement élevé de familles en situation de séjour irrégulier ont été accueillies par le dispositif d'accueil hivernal (au point qu'on reproche à ces familles de prendre la place des sans-abris bruxellois !). Or, l'impact de la précarité sur les enfants est considérable. Mais cette politique de réponse à l'urgence et uniquement à celle-ci permet que perdure les mécanismes d'exclusion.

… d'abord le retour !

Mais la priorité des politiques migratoires reste le retour volontaire ou forcé. Impossible dans ces conditions d'accorder de l'attention à l'accompagnement des familles. Les organisations demandent une évaluation approfondie de l'impact de la politique d'accueil sur ces enfants et de leurs familles dans tous les domaines de la vie d'un enfant et de ses parents. Pas sûr que ça soit entendu, d'autant que ça objectiverait la maltraitance institutionnelle qui leur est infligée!

Pique-assiette …

Jacques Liesenborghs a, comme à son accoutumée, été piqué au vif (http://blogs.politique.eu.org/Quel-plan-Marshall-de-l-education#comment), suite aux propositions du Ministre Marcourt qui veut refinancer l'enseignement supérieur (tiens au fait, il était Ministre de quoi, le brave Jean-Claude ?). En voilà une idée qu'elle est bonne. Que n'y a-t-on pas pensé plus tôt ! Parce qu'avec une augmentation importante du nombre d'élèves dans l'enseignement supérieur et une enveloppe fermée, le calcul est vite fait (nul besoin d'avoir fait ces études sup !), il y a moins de sous par élève. Mais quand il n'y a plus rien dans le plat, il faut se servir dans l'assiette du voisin : le budget de l'enseignement secondaire qui est notoirement gaspillé du fait du nombre de redoublements.

Plan de bataille

Pour mettre tout le monde d'accord, nous proposons un plan de bataille en trois étapes, facile et rapide à réaliser : 1. Lutter contre les redoublements en rendant l'école plus attractive (délai : un an ; économie : 500 millions) ; 2. Il y aura ipso-facto une diminution du décrochage scolaire et on pourra supprimer tous les dispositifs d'accrochage, de sous-enseignement, d'occupation des décrocheurs, de contrôle de l'obligation scolaire, d'écoles pour écolophobes,… (délai : 2 ans ; économies : encore un bon 500 millions) ; 3. Il y aura ipso-facto moins de délinquance, moins de problèmes familiaux,… et on pourra diminuer les institutions d'hébergement, les IPPJ, les SAMIO et les SPEP (qui se

Les bésicles de JiJi

Mauvaise graisse

Aux termes des lois coordonnées sur l'emploi des langues en matière administrative (art. 39, § 1er), un service public dont l'activité s'étend à tout le pays utilise, à l'égard de son personnel, le français et le néerlandais. Avec le superbe mépris des ignares, La Poste, aujourd'hui «BPOST» (ce qui n'arrange rien) gère depuis des années ses «ressources humaines» dans un invraisemblable *pidgin English* dont le Conseil d'État vient sans sourciller de juger un échantillon. L'arrêt n° 226.432 du 14 février 2014 rejette un recours contre le refus d'accorder à un agent une nouvelle «période d'initiation» en vue de la nomination à la fonction de «*Senior* ***Lean*** *Coach*». Aurait-il mieux fait de postuler comme «*Junior* ***Fat*** *Coach*» ? On croit deviner que les cacographes de service ont voulu dire «***Learn***» (ce qui ne ravirait toujours pas les anglophones) et parler de «moniteur principal de formation».

Inqualifiable

Un communiqué de Belga (*Le Soir*, 10 mars) annonce que désormais, la Molécule nationale pourra servir à des fins de propagande politique, mais attention : «*L'image de l'Atomium ne peut être dénaturée et doit être* ***qualitative***». Pourquoi, sinon certains partis auraient versé dans le **quantitatif** : « *Votez pour X, il (elle ?) pèse plus lourd que le fer* » ? Pas du tout : le belgiciste masqué a encore frappé. En français, «qualitatif» signifie seulement «qui a rapport à la qualité», de sorte que «*kwalitatief*» doit donner «***de (bonne) qualité***».

Le Prix 2014 des Bésicles opaques

Cette fois, il ne sera pas possible de faire pire que le traduisement d'un arrêté ministériel flamand du 24 février 2014 (*Moniteur*, 12 mars) : «*La* ***concertation client de l'aide intégrale à la jeunesse*** *est admissible au subventionnement lorsque cette concertation se déroule (…), sous la direction d'un* ***président externe*** *et en présence du mineur d'âge, de ses parents et, le cas échéant, des responsables de son éducation, des personnes concernées de son entourage et des* ***offreurs concernés d'aide à la jeunesse*** *et qu'elle a pour but, dans des situations complexes, de coordonner l'aide à la jeunesse à un* ***mineur d'âge*** *et de veiller* ***à sa continuité***».

Ça tombe dru

- D'après un titre du *Soir* (1er-2 mars), Kris Peeters (CD&V) aurait déclaré : «*Chez nous, il n'y aura pas de* ***bain social***». Les minimexés paieront leur savon comme les autres.
- Au débat de *Mise au point* (RTBF, midi, 2 mars), l'approche des élections ranime l'éloquence de Champignac : «*Certains petits partis sont* ***dans les tranchées*** *et* ***attendent le Grand Soir*** *pendant que d'autres ont* ***les mains dans le cambouis***». Audacieuse synthèse de ***Charlot soldat***, de ***Limelight*** et des ***Temps modernes***.
- Le *Moniteur* du 5 mars (mercredi des Cendres !) publie un arrêté royal du 26 septembre 2013 relatif à la «*nomination de candidats officiers de carrière du* ***recrutement normal***». On respire à apprendre qu'il y en a encore.
- À propos des bisous entre élèves à l'école, un préfet d'athénée (*Le Soir*, 13 mars) : «*La* ***problématique*** *n'est pas un* ***problème***». Il faut donc mettre ce **questionnement** en **question**.
- Au *Moniteur* du 17 mars, un «*appel aux candidats à un* ***changement d'affectation*** *dans (…) les Centres de* ***dépaysement*** *et de plein air de la communauté française*». Il y a des gens qu'on ne contentera jamais.
- Et dans celui du 21 mars, un arrêté du gouvernement wallon, daté du 27 février 2014, «*relatif au* ***référent social*** *et aux conditions d'****accompagnement*** *du ménage* ***accompagné***». Sur la mélodie d' *I'll stand by you.*
- Un titre du *Soir* des 22-23 mars : «*Les détenus ont droit à des* ***rapports*** *dans leur* ***langue*** *en prison*». Si la première interprétation qui vous vient est la même qu'à moi, la détention a l'air de s'humaniser sérieusement. Mais il s'agit des rapports **disciplinaires** sur un condamné francophone incarcéré à Gand.

tournent déjà les pouces). Alors, Monsieur Marcourt aura bien quelques centaines de millions pour améliorer l'enseignement supérieur, la recherche scientifique et … la qualité de la formation des Ministres.

Internet et les droits de l'Homme

Le Conseil de l'Europe lance un Guide des droits de l'homme pour les utilisateurs d'internet pour les aider à exercer leurs droits humains en ligne. Il est focalisé sur les droits de l'homme sur lesquels internet a le plus d'impact : l'accès et la non-discrimination, la liberté d'expression et d'information, la liberté de réunion, d'association et de participation, la protection de la vie privée et des données à caractère personnel, l'éducation et les connaissances générales, la protection des enfants et des jeunes, et le droit à des recours effectifs en cas de violations des droits de l'homme en ligne. Ce Guide se fonde sur les droits et libertés consacrés par la Convention européenne des droits de l'homme et la jurisprudence de la Cour. Plus d'infos : voyer sur le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/.

Droits de l'enfant et protection de l'enfance

Le Conseil de l'Europe, décidément bien actif, vient également de sortir une autre publication destinée aux professionnels de la protection de l'enfance : « Défendre les droits de l'enfant, guide à l'usage des professionnels de la prise en charge alternative des enfants ». Ce guide s'inscrit dans la stratégie « Construire une Europe pour et avec les enfants » et propose des pistes de réflexion et des outils concrets pour développer une approche par les droits de l'enfant. Après une présentation de la convention internationale des droits de l'enfant et des différents instruments internationaux, ce guide illustre, à chaque étape de l'accompagnement, ce qu'implique et apporte cette démarche. http://www.coe.int/t/dg3/children/ChildrenInCare/SecuringChildrensRights_FR.pdf

« Les mineurs primoarrivants analphabètes : quelles pistes de travail au sein du système scolaire et procédural ? »

Le 5 JUIN 2014 à Bruxelles

SESSION I: CADRE COGNITIF ET LÉGAL

09:00 - 9:20 Mot d'accueil , Katja Fournier-Coordination Plate-forme Mineurs en Exil
09:20 -09:40 Témoignage(s)
9:40 - 10:30 Les différentes formes d'analphabétisme et ses conséquences cognitives sur l'enfant, Patrick Michel, Collectif Alpha
10:30 -10:50 Cadre Légal, Marion Beeckmans (TBC) Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
10:50 -11:10 Questions & Réponses

SESSION II: ANALPHABÉTISME ET LE SYSTÈME SCOLAIRE

11:30- 12:05 Quelle inclusion du jeune analphabète dans le système scolaire ? Sandrine Rousseau, Campus St-Jean
12:05-12: 25 Quelle inclusion du jeune analphabète dans la formation en alternance ? À confirmer
12:25 -13:00 Quels sont les outils d'alphabétisation pour adultes qui sont également applicables aux mineurs ? Patrick Michel, Collectif Alpha

SESSION III:ALTERNATIVES, BONNES PRATIQUES ET INNOVATION(S)

14:00-14:20 La méthode Camigo, Olivier Hecquet, enseignant à l'ITN de Namur et auteur de la méthode Camigo
14:20-14:40 Méthode « À vous de jouer », Wivine Drèze, Lire et Ecrire (TBC)
14:40-15:00 Le projet-pilote de scolarité alternative, Agathe Willaume, directrice faisant fonction, Centre El Paso
15:00-15:15 Questions &Réponses

SESSION IV: L'ACCOMPAGNEMENT DES MINEURS ANALPHABÈTES

15:40-16:05 Comment informer et communiquer avec des enfants analphabètes ?
16:05-16:30 Les outils de préparation aux auditions pour enfants analphabètes, Stéphanie Léonard, juriste au Centre MENA « les Hirondelles »
16:30-16:50 Questions et réponses
16:50-17:00 Conclusions de la journée, Katja Fournier-Coordination Plate-forme Mineurs en Exil

Lieu : CEMOME. 15-17 Rue du Danemark. 1060 Bruxelles. Salle Rodelle.

Rens. : Plate-forme Mineurs en exil - Platform Kinderen op de vlucht, rue du Marché aux poulets-- Kiekenmarkt, 30, 1000 Bruxelles – Brussel, tél. : 02 210.94.91, fax : 02/209.61.60

Colloque

Agir sur les causes structurelles de la pauvreté des enfants

Le 12 juin 2014, de 9h00 à 16h30 à Bruxelles

Parce qu'il est urgent d'agir… Le risque de pauvreté touche un enfant sur 10 en Flandre, un enfant sur 4 en Wallonie et même 4 enfants sur 10 en Région de Bruxelles-Capitale. Comme en attestent ces chiffres, la pauvreté infantile est une question de justice sociale prioritaire ! Car la pauvreté est bien plus qu'un manque de revenus. Elle affecte négativement les conditions de vie des enfants dans tous leurs droits (alimentation, santé, logement, enseignement, participation sociale...) avec des conséquences souvent très dommageables pour leur développement et leur future vie d'adulte. En effet, la pauvreté éprouvée dans l'enfance accroît le risque de la vivre toute au long de la vie.

Le 25 mai auront lieu les élections fédérales, régionales et européennes. Des nouveaux gouvernements seront mis en place. Il est crucial que tous les acteurs concernés soient sensibilisés à l'urgence de s'attaquer aux causes structurelles de la pauvreté des enfants. Des propositions concrètes devront figurer dans les prochains accords de gouvernement en lien avec les différentes compétences fédérales, régionales et communautaires concernées : emploi, enseignement, transferts sociaux, fiscalité, petite enfance, intégration sociale et lutte contre la pauvreté, logement, santé, égalité des chances...

En partenariat avec l'IWEPS, le Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck (Universiteit Antwerpen) et l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, la Fondation Roi Baudouin organise le jeudi 12 juin prochain un colloque sur la pauvreté des enfants. L'objectif est de présenter les analyses les plus récentes sur la pauvreté infantile en Belgique, mais aussi des propositions politiques concrètes pour répondre aux défis identifiés par l'analyse.

BOZAR, rue Ravenstein 23 à 1000 Bruxelles
Info : 02-500 45 55 info@kbs-frb.be

