

Avis 161

Vers une pédagogie
adaptée pour mieux
répondre aux besoins
de nos élèves ayant un
Trouble Développemental de la
Coordination
(anciennement dyspraxie)

**CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ENSEIGNEMENT
AUX ÉLÈVES
À BESOINS SPÉCIFIQUES**

☎ 02/690.84.27

☑ Rue Adolphe Lavallée, 1
1080 Bruxelles

Tables des matières

1. Fondements de l'avis	4
2. Bases légales	5
2.1. Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004 (Art 2§2 et Art 8bis et ter)....	5
2.2. Circulaires relatives à l'organisation des écoles d'enseignement spécialisé	5
3. Définition	6
4. Public-cible identifié	7
5. Typologie dans laquelle organiser cette pédagogie adaptée	7
6. État des lieux sur le terrain	7
6.1. Enquête auprès des professionnels de terrain : Centres pluridisciplinaires	8
6.1.1. Informations générales.....	8
6.1.2. Moyens matériels et ressources.....	8
6.1.3. Collaboration.....	8
6.1.4. Élèves avec TDC – Pédagogie adaptée.....	8
6.2. Enquête auprès des professionnels de terrain : Centres PMS	9
6.2.1. Informations générales.....	9
6.2.2. Moyens matériels et ressources.....	9
6.2.3. Collaboration.....	9
6.2.4. Élèves avec TDC – Pédagogie adaptée.....	10
6.3. Enquête auprès des professionnels de terrain : les directions	10
6.3.1. Informations générales.....	10
6.3.2. Moyens matériels et ressources.....	10
6.3.3. Collaborations	11
6.3.4. Élèves avec TDC – pédagogie adaptée	11
6.4. Enquête auprès des professionnels membres du personnel	12
6.4.1. Informations générales.....	12
6.4.2. Moyens matériels et ressources.....	12
6.4.3. Collaboration.....	13
6.4.4. Élèves avec TDC – pédagogie adaptée	14
6.5. Enquête auprès des professionnels des Pôles territoriaux	16
6.5.1. Informations générales.....	16
6.5.2. Moyens matériels et ressources.....	17
6.5.3. Collaboration.....	17
6.5.4. La pédagogie adaptée et les élèves avec TDC	17
7. Ressources	18
7.1. Avis 121 et 155 sur la typologie	18
7.2. Avis 154 sur les pédagogies adaptées	20
7.3. Cadre paramédical, psychologique, social et éducatif	21
7.4. Orientation et transition primaire - secondaire	21
7.5. Métiers et options organisés dans l'ES secondaire	22
7.6. École inclusive Passage enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire	25
7.7. Partenariats	26
7.7.1. Partenariat avec les centres PMS	26
7.7.2. Partenariat avec les familles.....	26
7.7.3. Partenariat avec les pôles territoriaux	26
7.8. Lien projet d'école - plan de pilotage – contrat d'objectif	27

8. Recommandations pour les écoles	28
8.1. Cadre environnemental.....	28
8.2. Cadre organisationnel	28
8.3. Cadre matériel.....	29
8.4. Cadre pédagogique	31
8.5. Cadre paramédical, psychologique, social et éducatif.....	32
8.6. Avis du jeune	32
8.7. PIA / PIT.....	33
8.8. Partenariat école – famille	33
8.9. Partenariat école - centre PMS.....	34
9. Recommandations pour le législateur/ PO et FPO	34
9.1. Formation du personnel	35
Membres de l'équipe éducative de l'enseignement spécialisé.....	35
Maitres/Professeurs d'éducation physique.....	36
Auxiliaire d'éducation et personnel paramédical, social et psychologique	36
Sujets de formation dans le domaine du numérique	36
9.2. Ajustement du capital période paramédical	37
9.3. Projection.....	37
10. Remerciements.....	38

1. Fondements de l'avis

Cet avis fait suite à une interpellation d'un membre du Conseil supérieur en mars 2023. Celle-ci se rapportait au nombre de plus en plus important d'élèves ayant un diagnostic de trouble développemental de la coordination (T.D.C. anciennement : dyspraxie). Suite à ce constat, il a semblé utile de créer un groupe de travail qui analyserait la situation et rédigerait un avis afin de présenter des recommandations dans le but d'améliorer la notion d'excellence pour la prise en charge de ces élèves à besoins très spécifiques.

Au départ de cette commande du Conseil supérieur, les objectifs et actions qui ont été fixés par le groupe de travail sur le trouble développemental de la coordination (TDC) sont de :

- recenser les textes (décrets, circulaires, avis, recommandations ...) concernant le TDC ;
- collationner, via des questionnaires envoyés aux écoles, les apports, les pratiques et les difficultés de terrain que rencontrent les directions et les équipes pluridisciplinaires ;
- proposer une série de recommandations pouvant améliorer la prise en charge des élèves ayant un diagnostic de TDC.

La composition du groupe avait un minimum requis de huit membres : représentation de chacun des PO et FPO, des centres PMS, des trois syndicats, des deux organisations représentatives des parents et des associations de parents, de l'Administration et de l'Inspection. Toutes les catégories professionnelles susmentionnées ont bien entendu été invitées. Au regard de la variété des profils présents, les membres du groupe avaient l'expertise nécessaire pour couvrir et traiter les différents types de l'enseignement spécialisé. Le groupe de travail a également interrogé différents experts en fonction des besoins.

Lors de la première réunion de travail (en novembre 2023), diverses questions ou réflexions ont été formulées :

- Est-il envisageable de créer une pédagogie adaptée pour les élèves ayant un TDC ?
- Quelle serait la plus-value par rapport à ce qui est proposé dans l'enseignement ordinaire au sein des pôles territoriaux ?
- Comment définir les exigences d'une pédagogie adaptée « trouble développemental de la coordination » ?
- Comment définir dans quels types d'enseignement cette nouvelle pédagogie adaptée peut s'organiser ?
- Comment identifier les freins qui peuvent exister ?
- Comment développer l'autonomie de l'élève ayant un TDC avec les outils de compensation ?
- Comment être équitable et permettre à tous les élèves ayant un TDC d'accéder à l'outil numérique sans les stigmatiser ?
- Quelles pistes donner aux jeunes ayant un TDC qui sont en apprentissage dans l'enseignement secondaire ordinaire qualifiant ?

Comme point de vigilance, les membres du groupe de travail tiennent à distinguer la prise en charge des élèves avec TDC dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé.

2. Bases légales

2.1. Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004 (Art 2§2 et Art 8bis et ter)

L'article 2 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé définit les critères d'organisation de l'enseignement spécialisé et met en évidence le fondement de cet enseignement qui développe simultanément et de manière coordonnée une pédagogie adaptée et des interventions individuelles d'ordre paramédical, psychologique et social.

Les choix retenus pour chaque élève sont déterminés lors d'une concertation entre l'équipe éducative et l'équipe de l'organisme chargé de la guidance des élèves de chaque établissement.

Article 2.

§ 1er. L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et aux adolescents qui, sur la base d'un rapport d'inscription effectué par les institutions définies à l'article 12 doivent bénéficier d'un enseignement adapté en raison de leurs besoins spécifiques et de leurs possibilités pédagogiques. Ces enfants et adolescents sont désignés ci-dessous par l'expression "enfants et adolescents à besoins spécifiques".

§ 2. Il est organisé sur la base de la nature et de l'importance des besoins éducatifs et des possibilités psychopédagogiques des élèves et assure le développement de leurs aptitudes intellectuelles, psychomotrices, affectives et sociales tout en les préparant, selon les cas :

1. à l'intégration dans un milieu de vie ou de travail adapté ;
2. à l'exercice de métiers ou de professions compatibles avec leur handicap qui rende possible leur intégration dans un milieu de vie et de travail ordinaire ;
3. à la poursuite des études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire supérieur tout en offrant des possibilités de vie active.

Les articles 8 bis et 8 ter définissent les notions d'"élèves polyhandicapés", d'"élèves avec autisme", d'"élèves aphasique / dysphasique", d'"élèves avec handicaps physiques lourds entravant fortement leur autonomie et nécessitant des actes de soins et de nursing importants mais disposant de compétences intellectuelles leur permettant d'accéder aux apprentissages scolaires grâce à des moyens orthopédagogiques très spécifiques". Ces deux articles définissent également les types d'enseignement dans lesquels ces élèves peuvent être inscrits et le(s) spécialiste(s) pouvant conclure au diagnostic.

2.2. Circulaires relatives à l'organisation des écoles d'enseignement spécialisé

- Circulaire 8983 du 11 juillet 2023 relative aux écoles d'enseignement fondamental spécialisé, chapitre 14 – organisation d'une pédagogie adaptée
- Circulaire 8988 du 14 juillet 2023 relative aux écoles d'enseignement secondaire spécialisé, chapitre 14 – organisation d'une pédagogie adaptée

Le chapitre 14 des 2 circulaires relatives à l'organisation des écoles d'enseignement spécialisé explique les différentes pédagogies adaptées et l'organisation des pédagogies adaptées au sein de l'école.

Le cahier des charges (approuvé par le Gouvernement de la Communauté française en date du 10 juillet 2019) reprenant les dispositions nécessaires à l'organisation de ces pédagogies y est également décrit.

L'orientation d'un élève dans l'une des pédagogies adaptées est subordonnée à la production d'une annexe à l'attestation d'admission en école d'enseignement spécialisé établie par un organisme d'orientation reconnu. Comme mentionné supra, cette annexe est présentée dans ce chapitre 14.

Certaines de nos recommandations ont été formulées à la lumière du cadre légal existant pour les quatre pédagogies adaptées susmentionnées.

3. Définition

Trouble développemental de la coordination (anciennement : dyspraxie)

Le trouble développemental de la coordination (TDC), également appelé trouble d'acquisition des coordinations (TAC) ou anciennement dyspraxie, est un trouble neurodéveloppemental persistant, ayant un impact sur la planification, l'exécution et l'automatisation des gestes et affectant le quotidien des personnes qui en sont atteintes, en ce compris dans le contexte scolaire.

D'après le Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM-5 TR, 2023), le TDC, qui touche majoritairement les garçons, concerne 5% à 8% d'enfants âgés de 5 à 11 ans et entraîne encore des difficultés chez 50 à 70% de ces jeunes à l'adolescence. Nous pouvons donc en déduire que 30 à 50 % de ces jeunes ont trouvé certains moyens de compensation permettant d'alléger les difficultés qui les mettent en situation de handicap.

Les critères diagnostiques du TDC sont les suivants :

A. L'acquisition et l'exécution de bonnes compétences de coordination motrice sont nettement inférieures au niveau escompté pour l'âge chronologique du sujet compte tenu des opportunités d'apprendre et d'utiliser ces compétences. Les difficultés se traduisent par de la maladresse (p. ex. laisser échapper ou heurter des objets), ainsi que de la lenteur et de l'imprécision dans la réalisation de tâches motrices (p. ex. attraper un objet, utiliser des ciseaux ou des couverts, écrire à la main, faire du vélo ou participer à des sports).

B. Les déficiences des compétences motrices du critère A interfèrent de façon significative et persistante avec les activités de la vie quotidienne correspondant à l'âge chronologique (p. ex. les soins et l'hygiène personnels) et ont un impact sur les performances universitaires/scolaires, ou les activités préprofessionnelles et professionnelles, les loisirs et les jeux.

C. Le début des symptômes date de la période développementale précoce.

D. Les déficiences des compétences motrices ne sont pas mieux expliquées par un trouble du développement intellectuel (handicap intellectuel) ou une déficience visuelle et ne sont pas imputables à une affection neurologique motrice (p. ex. une infirmité motrice cérébrale, une dystrophie musculaire, une maladie dégénérative).

Les manifestations du trouble varient avec l'âge et selon les individus. Certains peuvent par exemple présenter une déficience plus marquée dans les compétences de motricité globale ou de motricité fine, dont l'écriture. Les manifestations et l'évolution du trouble dépendent également de la présence éventuelle de comorbidités, tels que le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH, dans 50% des cas), le trouble spécifique des apprentissages, les troubles de la communication, le trouble du spectre de l'autisme ou des problèmes de comportements perturbateurs et émotionnels.

A la lecture de la définition du DSM-V, le groupe de travail en déduit l'élément suivant :

Une pédagogie adaptée TDC peut être organisée dans tous les types sauf si les signes d'appel de la déficience motrice peuvent être imputables à un diagnostic d'une affection neurologique.

La classification internationale des Maladies (CIM11, version 01/2023) définit quant à elle le TDC de la façon suivante :

« [II] se caractérise par un retard significatif dans l'acquisition des facultés de motricité fine et globale et par une déficience dans l'exécution des tâches motrices coordonnées qui se manifestent sous la forme d'une maladresse, d'une lenteur ou d'une imprécision des performances motrices. Les tâches motrices coordonnées sont bien en-dessous de ce qui est attendu au vu de l'âge chronologique et du niveau intellectuel de l'individu. Les difficultés dans les tâches motrices coordonnées débutent pendant la période de développement et sont généralement visibles dès la petite enfance. Les difficultés dans les tâches motrices coordonnées provoquent des limitations importantes et persistantes du fonctionnement (p. ex. dans les activités de la vie quotidienne, le travail scolaire ainsi que les activités

professionnelles et de loisirs). Les difficultés dans les tâches motrices coordonnées ne sont pas uniquement attribuables à une maladie du système nerveux, à une maladie du système musculosquelettique ou du tissu conjonctif, à une déficience sensorielle et ne s'expliquent pas mieux par un trouble du développement intellectuel. »

La définition de la CIM11 vient appuyer l'élément ajouté supra par le groupe de travail.

Dans le contexte scolaire, le TDC exerce un impact significatif sur les élèves qui en souffrent. Il peut engendrer des difficultés pour écrire (vitesse et lisibilité), lire (sauts de lignes, de mots...), dénombrer, analyser des graphiques/ tableaux à double entrée, dessiner, tracer, assembler des éléments, construire des modèles, utiliser des outils (règles, ciseaux, compas...), mettre en ordre ses effets personnels (cartable), se repérer dans l'espace et dans le temps, se déplacer dans les escaliers, pratiquer de l'exercice physique (gymnastique, natation), s'habiller (fermetures éclair, lacets, particulièrement avant/après le cours de sport), se nourrir (emballages, couverts), etc.

A la lenteur d'exécution et la fatigabilité qui en résultent peuvent également venir s'associer une faible estime de soi, de l'anxiété, voire des difficultés émotionnelles ou comportementales et l'isolement. Il est donc essentiel de prendre en compte les besoins particuliers des élèves présentant un TDC pour atténuer l'impact potentiellement négatif du trouble sur leur fonctionnement et leur réussite scolaire.

4. Public-cible identifié

A la lumière des définitions et cadres de références cités supra, le public identifié pourrait être défini comme suit dans le décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004 :

L'enseignement spécialisé pour élèves avec un TDC est destiné aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire visé à l'article 12, § 1er, 1°, se basant sur le rapport d'un médecin neuropédiatre qui a conclu à un diagnostic de TDC. (Décret organisant l'enseignement spécialisé, 2004).

Le groupe de travail émet cependant une vigilance. Dans le contexte d'inclusion scolaire déployée dans l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, le centre PMS orienteur pourrait solliciter l'avis du pôle territorial (non contraignant).

5. Typologie dans laquelle organiser cette pédagogie adaptée

A la lecture de la définition du DSM-V et La classification internationale des Maladies (CIM11), le groupe de travail en déduit l'élément suivant :

Une pédagogie adaptée TDC peut être organisée dans tous les types, excepté si les signes d'appel de la déficience motrice peuvent être imputables à un diagnostic d'une affection neurologique.

6. État des lieux sur le terrain

Afin d'avoir un regard pragmatique sur l'organisation d'une pédagogie adaptée TDC, le groupe de travail a lancé une enquête auprès des acteurs de terrain concernés :

- Les directions d'écoles ainsi que les enseignants ayant en charge des élèves avec TDC ;
- Les centres pluridisciplinaires collaborant avec les écoles d'enseignement spécialisé ;
- Les centres PMS et les centres orienteurs ;
- Les membres des pôles territoriaux.

Un questionnaire a été établi pour chacun de ces acteurs, en distinguant les équipes éducatives des directions pour les écoles.

L'enquête a été diffusée par mail auprès des chefs d'établissement auxquels il était demandé de faire suivre celle-ci auprès des acteurs précités.

Les questionnaires ont été réalisés en tenant compte de 4 thèmes : informations générales, moyens matériels et ressources, collaboration et élèves avec TDC – pédagogie adaptée. Nous nous sommes assurés que chaque acteur était interrogé sur ces indicateurs en fonction de leurs compétences et interactions avec les élèves avec TDC.

Le groupe de travail a reçu 315 réponses réparties comme suit : 3 centres pluridisciplinaires, 14 membres des CPMS, 34 directions d'écoles d'enseignement spécialisé, 29 membres des pôles territoriaux, 125 membres du personnel d'écoles fondamentales, 94 membres du personnel d'écoles secondaires.

6.1. Enquête auprès des professionnels de terrain : Centres pluridisciplinaires

Sur les 315 répondants, seuls 3 travaillent dans un centre pluridisciplinaire. Force est de constater qu'ils ne peuvent représenter le groupe de ces acteurs, ce nombre n'étant pas significatif. Toutefois, nous avons décidé d'en rendre compte à titre indicatif.

6.1.1. Informations générales

Les 3 centres accueillent un public maternel et primaire, deux d'entre eux accueillent également le niveau secondaire.

Les types concernés sont le :1, 2, 3, 7 et 8. En secondaire, les formes mentionnées sont : 1, 2 et 3.

6.1.2. Moyens matériels et ressources

Le matériel cité par les 3 acteurs est essentiellement numérique. L'un des trois mentionne qu'il est important de soulager le geste graphique. Un autre exprime le fait qu'il faut limiter l'usage exclusif du clavier pour les cas où il est strictement nécessaire.

6.1.3. Collaboration

Seuls 2 des acteurs sur 3 ont des collaborations avec l'école d'enseignement spécialisé. Celles-ci prennent la forme de concertations cliniques ou de propositions d'aménagements raisonnables concernant les routines scolaires.

6.1.4. Élèves avec TDC – Pédagogie adaptée

À la question des aménagements pédagogiques indispensables qu'une école d'enseignement spécialisé doit mettre en œuvre pour organiser une classe adaptée, les 3 acteurs proposent respectivement :

- l'apprentissage de l'écriture imprimée et non cursive ;
- l'apprentissage de l'outil numérique ;
- une bonne connaissance de la problématique dyspraxique et de ses troubles associés pour être au plus près des besoins du jeune.

6.2. Enquête auprès des professionnels de terrain : Centres PMS

Sur les 315 réponses reçues, 14 provenaient d'un centre psycho médico-social.

6.2.1. Informations générales

Sur les 14 répondants, 7 accompagnent les 3 niveaux, 2 accompagnent uniquement l'enseignement fondamental et 5 accompagnent exclusivement l'enseignement de niveau secondaire. Concernant les types de l'enseignement spécialisé, les types 1, 2, 3, 4 et 8 sont représentés. Les types 5, 6 et 7 ne le sont pas. Cette dernière information n'étant pas problématique au regard des informations extraites du DSM 5.

À l'image des indicateurs de l'enseignement de 2023, les types 1 et 8 sont bien représentés (8 et 12). Notons que la moitié des centres PMS ayant répondu accompagnent des écoles d'enseignement spécialisé de type 4. Au niveau secondaire, toutes les formes sont représentées.

6.2.2. Moyens matériels et ressources

En ce qui concerne les moyens matériels et les ressources au sein des centres PMS, un seul a répondu à l'enquête. Ce dernier met lui-même en cause sa légitimité à répondre à cette question. Il mentionne toutefois la nécessité d'avoir des tablettes.

Au sujet des aménagements matériels dans les classes, les membres du personnel des centres PMS sont plus prolixes. L'outil numérique est mentionné par 12 acteurs sur 14 : tablettes, logiciels, PC, iPad, clavier, tableau interactif...

On peut également relever le matériel adapté au niveau des praxies sollicitées dans le cadre scolaire : crayons triangulaires, bic avec manchon, matériel de géométrie adapté (compas, latte avec poignée, rapporteur, équerre), ciseaux « sans effort », règles de lecture, bâton de colle coloré afin de permettre de voir où celle-ci a été appliquée, papier quadrillé, rouleau antiglisse pour poser les objets et éviter qu'ils ne tombent, table de travail modulable, des plans de travail obliques pour faciliter la prise de notes, boîte de rangement, des référentiels clairs, la possibilité d'imprimer ses cours à l'école. Enfin, un membre du personnel mentionne le fait que les notes elles-mêmes doivent être complètes et synthétiques pour permettre à l'élève de se concentrer sur la compréhension. Un répondant souligne que le matériel adapté au repas doit également être présent.

Un membre de centre PMS propose un poste d'ergothérapeute afin d'aider les enseignants à adapter les outils, les postes de travail et de soutenir une rééducation minimum.

6.2.3. Collaboration

8 répondants sur 14 affirment avoir des collaborations avec le personnel de l'école (enseignants – paramédicaux) concernant particulièrement les élèves avec TDC.

Cette collaboration peut prendre des formes diverses :

- concertations ;
- réflexion quant aux aménagements à mettre en place ;
- échange d'informations ;
- outillage de certaines familles ;
- mise en place et suivi de projets d'intégration ;
- informations quant aux difficultés liées au TDC ;
- réflexion quant au profil métier en secondaire (menuiserie, maçonnerie) ;
- échelle d'intelligence ;
- échanges avec l'ergothérapeute de l'école.

6.2.4. Élèves avec TDC – Pédagogie adaptée

Nous avons ensuite posé la question des aménagements pédagogiques indispensables qu'une école d'enseignement spécialisé doit pouvoir fournir à un élève avec TDC.

L'outil informatique est à nouveau au centre des réponses. Il est également mentionné de réduire la quantité de travaux écrits et les évaluations.

Là encore, on constate l'importance accordée à la réduction de la mobilisation praxique, plus spécifiquement au geste graphique.

Enfin, un répondant mentionne la formation continue indispensable à l'accompagnement des élèves avec TDC.

Sur les 14 répondants, un seul trouve déraisonnable de maintenir en enseignement ordinaire un élève avec TDC. Il évoque le manque de formation des enseignants de l'ordinaire quant à l'outil informatique.

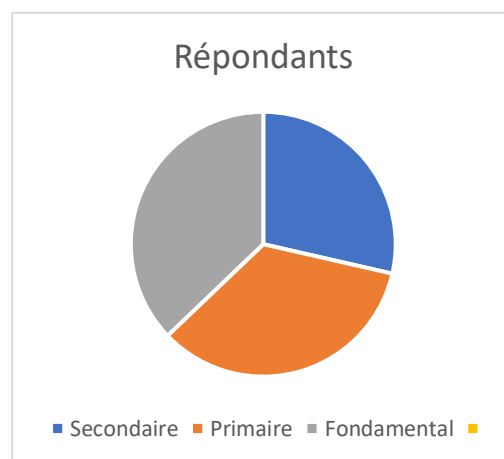
6.3. Enquête auprès des professionnels de terrain : les directions

6.3.1. Informations générales

Le groupe de travail a reçu 34 réponses de la part des directions d'école. 10 répondants sont des directeurs d'établissements du secondaire, 12 du niveau primaire et 13 du niveau fondamental.

Le nombre d'élèves accueillis au total dans les établissements correspondants est de 40 minimum à 385 maximum. Les types d'enseignement organisés dans les écoles concernées sont les types 1, 2, 3, 4, 5 et 8. Les enseignements de types 6 et 7 ne font pas partie des répondants.

Au niveau du secondaire, 100% des écoles organisent la forme 3, 80% la forme la forme 2, 50% la forme 1 et 0 % la forme 4.



6.3.2. Moyens matériels et ressources

Ressources extérieures

Concernant les ressources extérieures (Formation, informations, documentation, sites dédiés, carnet d'adresses...) pour ce qui est de la prise en charge des élèves porteurs de TDC, 60% des écoles secondaires, 50 % des écoles primaires et 58 % des écoles fondamentales répondent qu'ils estiment ne pas disposer de suffisamment de ressources extérieures à la bonne connaissance du TDC. 40 % des écoles secondaires, 50% des écoles primaires et 42% des écoles fondamentales estiment les ressources extérieures suffisantes.

Tous les directeurs ayant répondu par la négative, attribuent cet état de fait au manque de formation initiale et continuée des équipes ainsi que le manque d'informations diffusées concernant le TDC. Les directeurs des établissements secondaires ajoutent un manque de moyens en CPU paramédical. Au niveau du primaire, il est précisé un manque de contacts avec des personnes ressources et pour le fondamental, les directions notent la présence de troubles associés chez les enfants qui rendent parfois difficile la prise en charge spécifique du TDC.

Aménagement de l'espace

A la question de l'aménagement de l'espace classe et de l'espace hors classe pour les élèves porteurs de TDC, 40% des directeurs du secondaire, 42% du primaire et 25% du fondamental ont dû repenser leur organisation de l'espace. Cette réflexion a été réalisée sur base du matériel numérique à disposition, de l'aménagement au niveau des prises de courant, du Wi-Fi, de la surface des locaux ainsi que de la proximité des locaux de prise en charge paramédicale. Un local de psychomotricité a également été mis en place.

Aménagements matériels

A la question des aménagements en matériel au sein des classes, 60% des directions du secondaire ont aménagé les outils pour les élèves TDC : TBI, tablettes, ordinateurs, supports visuels plus nombreux, outillage adapté, chaises adaptées, matériel géométrique adapté. 58% des directions du primaire ont mis en place pour ces élèves des TBI, des tablettes, des ordinateurs, du matériel géométrique adapté, des outils scripteurs adaptés et des ciseaux spécifiques.

Pour le fondamental, 75% ont mis en place des TBI, tablettes, ordinateurs, matériel de géométrie adapté, ciseaux, outils scripteurs adaptés, tabouret/chaises contenant, couverts adaptés, aide au laçage des chaussures et à la fermeture des tirettes, repères, trames et supports visuels plus nombreux ainsi que la plastification de ces supports.

6.3.3. Collaborations

Secondaire

Pour la question portant sur la collaboration bénéfique avec des partenaires extérieurs, 80% des écoles secondaires ont répondu par l'affirmative. Les collaborations ayant pour objectifs des échanges, l'initiation à l'utilisation de l'outil, la vision pluridisciplinaire ainsi que la cohérence dans l'accompagnement des enfants TDC. Les partenaires cités ont été le CPMS, le CJS, CH, SRJ, AMO, SAJ, SPJ, SUSA et les thérapeutes extérieurs.

En ce qui concerne les directions du primaire, 42% seulement estiment la collaboration avec les services extérieurs bénéfiques, pour les mêmes raisons citées par le secondaire. Les partenaires sont les CPMS, les centres de jour, les CH/ SRJ, les AMO, le SAJ et le SPJ

Au fondamental, les proportions sont identiques au primaire, avec toutefois moins de partenaires extérieurs cités : CPMS, centre de jour et SRJ/CH.

6.3.4. Élèves avec TDC – pédagogie adaptée

Les réponses données ont surpris les membres du groupe de travail. En effet, le nombre d'élèves identifiés par les directions étant porteurs de TDC est important, atteignant parfois une proportion de près de plus de 45% de la population totale de l'école.

La moyenne d'élèves identifiés TDC par les directions au secondaire est de 11,74%, au primaire, 14,8% et au fondamental 19,7% de la population scolaire totale.

Nombre de classes TDC qui pourraient être organisées

A la question du nombre idéal de classes à pédagogie adaptée au TDC qui pourraient être organisées au sein de l'école, les réponses se situaient toutes entre 1 et 5 pour le secondaire, 1 et 3

pour le primaire et le fondamental. Toutes les sections ont majoritairement donné une réponse de 2 classes.

Propositions

De nombreuses propositions ont été données pour améliorer la prise en charge des élèves TDC. Ces propositions sont évidemment à mettre en œuvre en fonction des besoins de chacun des élèves. Le groupe de travail précise également que de nombreuses problématiques sont rencontrées au secondaire car les enfants TDC sont orientés dans l'enseignement qualifiant et les métiers qui leur sont proposés sont peu adaptés.

Les directions du secondaire préconisent une meilleure formation initiale et continuée des professeurs, des moyens supplémentaires en personnel paramédical, l'utilisation des tablettes / PC en fonction des besoins et la création de référentiels et grilles horaires adaptés.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, les propositions données sont une augmentation du CPU paramédical, une meilleure formation des enseignants à l'outil numérique et le diagnostic par le personnel paramédical de l'école. Le groupe de travail émet une réserve sur ce dernier point. Par contre, un avis du personnel paramédical de l'école, transmis à un centre de diagnostic reconnu pourrait être pertinent.

Pour le niveau fondamental, les adaptations portent sur la modification du nombre guide, l'augmentation des budgets alloués au matériel, l'augmentation du CPU paramédical ainsi que la formation continuée des équipes.

6.4. Enquête auprès des professionnels membres du personnel

Niveau fondamental

6.4.1. Informations générales

Le groupe de travail a reçu 125 réponses au questionnaire de membres du personnel du niveau fondamental.

6.4.2. Moyens matériels et ressources

53,6% des personnes interrogées déclarent mettre en œuvre des aménagements en classe. Parmi les aménagements les plus fréquemment cités, l'on retrouve les propositions suivantes : local et espace de travail de l'enfant adaptés, comprenant notamment des prises électriques, un accès à internet (Wifi), du matériel informatique (ordinateur/tablettes, imprimantes), du matériel tel que des casques antibruit ou des Time-Timers et les outils spécifiques à la facilitation ou le travail de la motricité fine (outils adaptés : outils scripteurs, compas, équerres, lattes, ciseaux, feuilles, codes couleurs, plans inclinés, ...). Les autres aménagements cités pour la classe sont notamment la présence de coins calmes, de bancs individuels suffisamment grands et espacés entre eux, d'assises adaptées, d'étagères et boîtes accessibles avec des prises larges.

Dans les espaces hors classe, 12,8 % des répondants ont indiqué avoir mis en place des aménagements tels que des modules, jeux adaptés et accessibles ainsi que des zones délimitées pour faciliter les déplacements dans la cour de récréation, des rampes d'accès pour éviter les escaliers ou des marquages au sol pour indiquer le sens giratoire dans le réfectoire.

Parmi les répondants qui ne mettent pas d'aménagements spécifiques en place actuellement (en classe ou hors classe), certains souhaiteraient pouvoir mettre en place les aménagements présentés ci-dessus. Plusieurs d'entre eux soulignent par ailleurs un manque de formation. Certains relèvent également un besoin d'aide humaine et matérielle, notamment pour l'achat de matériel informatique.

Seuls 39,2 % des répondants estiment que les ressources extérieures sont suffisantes. Les raisons invoquées concernant le manque de ressources sont principalement le manque de formation (initiale ou continue). Plusieurs personnes notent également le manque de moyens, de temps ou d'informations disponibles. Étonnamment, certains ne se sentent simplement pas concernés par ces questions.

6.4.3. Collaboration

Concernant la collaboration avec les partenaires extérieurs, 48,8% des participants à l'enquête indiquent être engagés dans des partenariats externes impliquant le plus souvent les CPMS, mais également les SPJ, SAJ, SAJAS, AMO, les centres d'hébergement, les services résidentiels pour jeunes, les centres de jour, les médecins et paramédicaux privés (ergothérapeutes, kinésithérapeutes, logopèdes, neuropsychologues, neuropédiatres, ...), différentes ASBL, les services de santé mentale et les CRA/CRE.

Cette collaboration avec des partenaires externes est considérée comme bénéfique pour 40% des répondants (8,8% répondent par la négative et 50% ne répondent pas à la question). Les raisons positives invoquées sont les échanges issus de rencontres pluridisciplinaires, les échanges notamment d'informations sur l'élève, d'idées d'aménagements et de pistes de solution pour mieux répondre à ses besoins et l'accompagner dans sa scolarité. Ils permettent également de communiquer sur les moyens mis en œuvre, facilitent la mise en place de l'outil informatique et la poursuite d'objectifs communs lorsque différentes personnes interviennent auprès de l'élève.

37,6% des membres du personnel interrogés déclarent collaborer avec leurs collègues concernant les élèves avec TDC (2,4% répondent ne pas le faire et 60% ne se prononcent pas). Ces échanges portent essentiellement sur l'intervention, en classe ou hors classe, de logopèdes ou ergothérapeutes, le prêt de matériel en ce compris numérique (tablette/PC), la création/adaptation de matériel, les aménagements à mettre en place, les attitudes et pratiques à adopter, les projets communs, les PIA et les réunions de concertation.

Selon les sondés, les collaborations externes peuvent être sources de bénéfice pour les élèves avec TDC car elles permettent surtout d'enrichir les pratiques. Elles encouragent les échanges, le travail en collaboration et en pluridisciplinarité avec d'autres acteurs, elles permettent de se maintenir au courant de situations particulières, d'obtenir des conseils pour les aménagements, d'apporter des outils concrets et une méthodologie aux élèves et aux parents, de nouvelles ressources, ainsi que de la qualité et de la continuité dans les apprentissages. Certains répondants expliquent également qu'il peut être intéressant de collaborer avec des personnes ayant une vision précise et régulière des élèves présentant un TDC afin de gagner en temps et en efficacité pour le bien-être et la sérénité de l'élève. Cela permet de mieux comprendre l'élève, son trouble, et de lui offrir un meilleur encadrement.

6.4.4. Élèves avec TDC – pédagogie adaptée

Parmi les membres du personnel ayant répondu à l'enquête, 53,6% indiquent utiliser des méthodologies en lien avec le TDC (44,8% répondent ne pas en utiliser). Ces méthodologies concernent principalement l'utilisation d'outils numériques et de logiciels adaptés, ensuite les adaptations pour la lecture et l'écriture (mise en page adaptée, pas de r/v, pas de colonnes, police de caractère sans empattements, lignes en couleurs pour lire et lignes d'écriture en couleurs pour écrire et calculer, repères de couleurs au tableau, ...) et le matériel adapté (ciseaux, règles, outils scripteurs, jetons, thomographe, guides de lecture...). Sont ensuite notamment cités, dans une moindre mesure, les adaptations à l'emploi du temps, à la fatigue et l'octroi de temps supplémentaire, l'organisation du banc, le travail à l'oral, les manipulations concrètes, les adaptations de quantité d'exercices et d'écriture, le matériel sportif adapté (ballons plus légers, plus grands, raquettes plus courtes, ...) et la verbalisation des gestes pour automatiser les procédures.

La principale raison invoquée pour ne pas utiliser de méthodologie spécifique est le manque de formation. Certains membres du personnel ne se sentent par ailleurs pas concernés par la situation des élèves avec TDC. Ensuite, certains indiquent vouloir identifier les besoins indépendamment du trouble, déclarent manquer de moyens humains ou financiers ou considèrent que l'utilisation de l'outil numérique serait suffisante pour ne pas devoir adopter de méthodologie particulière.

Parmi les répondants, 26,4% rapportent utiliser des outils de références (non numériques) et 72% ne pas en utiliser. Il s'agit notamment d'outils adaptés (crayons, ciseaux, jetons, lattes, manchons, ...), d'adaptations de support pour la lecture (code couleurs, disposition et police ...), d'outils pour l'organisation et le rangement (routines, pictogrammes ...), de caches et guides de lecture, de feuilles avec lignes de couleurs pour écrire et d'abaques pour les calculs.

Une majorité des membres du personnel (80%) déclare avoir recours à des outils numériques en vue d'améliorer les apprentissages des élèves avec TDC. Lorsque l'on les questionne quant aux outils qu'ils utilisent, les réponses intègrent aussi bien des outils comme les tablettes, les ordinateurs et les TBI, que des logiciels et applications comme « *Notability* » ou « *Lexibar* ». La méthode « *du clavier caché* » permet la mise en place de l'outil informatique pour les enfants en difficulté d'apprentissage, elle est citée plusieurs fois en référence.

Les enseignants proposent quelques pistes d'améliorations afin de faciliter la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée aux élèves avec TDC. La plus redondante consiste à proposer des formations aux enseignants. Des besoins en ressources humaines sont également cités : en effet, la présence d'une personne supplémentaire en classe représenterait également une aide précieuse ainsi que celle d'ergothérapeute, de psychomotricien.ne, de logopède et de kinésithérapeute. Un référent d'adaptation en fonction des types de TDC est également recherché.

Un frein est évoqué par les membres du personnel ne possédant pas encore d'outil numérique : le coût financier du matériel. Ce matériel comprend par exemple l'acquisition de tablettes, d'ordinateurs, d'imprimantes et de TBI. Le critère organisationnel est également abordé : la mise à disposition de classe spécifique permettrait de proposer des aménagements durables. La formation de classe(s) comprenant moins d'élèves permettrait d'adapter les apprentissages et enfin, mettre en place un horaire adapté faciliterait les déplacements des élèves avec TDC. Certains enseignants émettent l'hypothèse qu'utiliser les mesures concernant les aménagements raisonnables pourrait être bénéfique aux élèves avec TDC. Le travail collaboratif est évoqué sous forme de travail pluridisciplinaire ou de plan d'intervention commun. Quelques méthodes ou pratiques sont abordées comme pistes d'amélioration. Parmi celles-ci, pratiquer « *l'école du dehors* », diminuer la pratique sportive et physique ou à l'inverse la favoriser ainsi que le rythme, la relaxation. Un enseignant propose de tenir compte de l'humeur et du côté émotionnel de ces élèves. Enfin, parmi les 125 répondants, 37,6%

d'entre eux n'ont rien à proposer comme adaptation ou s'interrogent sur ce qu'ils pourraient mettre en place.

Il a été demandé aux enseignants du fondamental s'ils souhaitaient faire part d'éléments qui n'ont pas été abordés ci-avant. Voici leurs réflexions : L'encadrement paramédical accordé aux écoles d'enseignement spécialisé T8 n'est pas suffisant (30 minutes maximum par semaine pour un enfant). Cela nécessite donc de faire des choix logo ou kiné, or, ils ont souvent besoin de deux. Ces enfants ont souvent des troubles associés (trouble développemental du langage, TDA/H, dyslexie...). Quand on pense qu'un enfant qui a un trouble associé TDL et TDC qui resterait dans l'ordinaire a droit à un remboursement logopédique jusqu'à ses 18 ans révolus et de nombreuses séances de kiné pour retard de développement, il y a là un sérieux déséquilibre qui n'est pas possible de compenser actuellement dans l'enseignement spécialisé. La situation des élèves en dysphasie en type 7 n'apparaît pas dans les choix.

Niveau secondaire

6.4.1. Informations générales

Le groupe de travail a reçu 94 réponses au questionnaire de membres du personnel du niveau secondaire, répartis sur les 4 formes mais dont la plupart travaillent dans une école organisant la forme 3 (78%). Parmi les répondants, 46,8 % déclarent mettre en œuvre des aménagements en classe.

6.4.2. Moyens matériels et ressources

Parmi les aménagements les plus fréquemment cités, on retrouve les mêmes que dans le fondamental mais on retrouve aussi **l'aménagement des ateliers et des outils pour les pratiques professionnelles**.

Hors de la classe, ce sont les réfectoires et cours de récréations qui sont aménagés par 10,6 % des répondants.

Parmi les répondants qui ne mettent pas d'aménagements spécifiques en place actuellement (en classe ou hors classe), certains souhaiteraient pouvoir mettre en place les aménagements présentés ci-dessus. Ils soulignent par ailleurs les besoins suivants :

- Être davantage informé / suivre des formations
- Avoir des locaux ou ateliers plus grands, mieux agencés

Comme dans le fondamental, seule une minorité des répondants (37,3%) estiment que les ressources extérieures sont suffisantes. Ils invoquent les mêmes raisons mais aussi le **manque de passage d'infos entre enseignants des cours généraux et enseignants de pratiques professionnelles**.

6.4.3. Collaboration

Concernant la collaboration avec les partenaires extérieurs, 31,9 % des participants à l'enquête indiquent être engagés dans des partenariats externes impliquant le plus souvent les CPMS (72,5 %), mais également les centres d'hébergement, SAJ, SAJAS, SPJ, les services résidentiels pour jeunes, les centres de jour ou les pôles territoriaux.

Cette collaboration avec des partenaires externes est considérée comme bénéfique pour 21,3% des répondants. Les raisons positives invoquées sont les échanges issus de rencontres pluridisciplinaires, les échanges notamment pour faire lien autour de l'élève, d'idées d'aménagements et de pistes de solution pour mieux répondre à ses besoins et l'accompagner dans sa scolarité.

Seuls 22,3 % des membres du personnel interrogés déclarent collaborer avec leurs collègues concernant les élèves avec TDC. Ces échanges de pistes et de pratiques se passent essentiellement lors des conseils de classes, des temps de travail collaboratif.

6.4.4. Élèves avec TDC – pédagogie adaptée

Parmi les membres du personnel ayant répondu à l'enquête, 55,3% indiquent utiliser des méthodologies en lien avec le TDC. Ces méthodologies concernent l'utilisation d'outils numériques et de logiciels ou applications adaptés pour 21,2 % des enseignants ayant répondu oui, les supports adaptés, espaces adaptés, la relaxation ou le renforcement positif sont aussi cités par une toute petite minorité (<5%).

Comme au fondamental, la principale raison invoquée pour ne pas utiliser de méthodologie spécifique est le manque de formation. On retrouve aussi 10 % des répondants par non qui ne sont pas enseignants ou estiment que ça n'est pas leur rôle.

Concernant l'utilisation d'**outils**, 33 % disent utiliser d'autres outils que numériques (cartes mentales, repères, fiches techniques, latte/compas/rapporteur adaptés). Pour l'utilisation des outils numériques, c'est la tablette qui est majoritairement plébiscitée (43,8 %) et les applications (Notability, Géogébra, Mind Express, Canva, Prizmo, Kahoot,...). Viennent ensuite les PC et TBI mais aussi des outils tels que le padlet, les podcasts ou les capsules vidéo (pour 10 % des enseignants utilisant des outils)

6.5. Enquête auprès des professionnels des Pôles territoriaux

Sur les 315 réponses reçues, 29 provenaient d'un Pôle territorial ce qui représente un total de 9% sur l'ensemble des personnes interrogées.

6.5.1. Informations générales

Sur les 29 personnes ayant répondu à l'enquête, 6 n'ont jamais eu de demandes concernant le TDC. Pour les 23 personnes concernées par ce type d'accompagnement, nous relevons que la moyenne équivaut à 7 demandes (nombre variable entre 1 et 50 demandes).

La majorité des demandes reçues concernaient l'utilisation de l'outil numérique, le suivi dans des domaines spécifiques (géométrie, mathématiques...), la mise en place des aménagements raisonnables et la manipulation des outils scolaires adaptés. Les membres de l'équipe pluridisciplinaire ont également été sollicités dans certains cas pour favoriser l'intégration de l'élève dans le groupe classe, le soutien au professeur, créer un espace de parole, de soutien et d'explication du trouble au groupe classe.

Nous pouvons remarquer que les sujets pour lesquels l'équipe pluridisciplinaire est appelée sont souvent identiques.

6.5.2. Moyens matériels et ressources

Seuls 45% des répondants estiment disposer de suffisamment de ressources concernant le TDC. Ce constat semble s'expliquer par 3 grandes causes. Tout d'abord, le manque de formation accessible donnée par des spécialistes et le fait qu'elles soient souvent payantes. Il y a un désir de connaître davantage d'aménagements pratiques et concrets. Ensuite, la difficulté à différencier TDC (dyspraxie) et dysgraphie revient fréquemment. Ils ne savent pas toujours vers qui se tourner chez les professionnels extérieurs. Et enfin, le Pôle est une structure toujours en construction : chaque membre a son domaine d'expertise et donc tous ne sont pas encore suffisamment formés pour répondre à ce type de demandes. Certains relèvent que cela nécessite des recherches personnelles.

6.5.3. Collaboration

Seules 28% des personnes interrogées affirment avoir des échanges avec l'école siège du Pôle territorial. Cela peut s'expliquer par le fait que les membres interviennent uniquement dans les écoles ordinaires et que leurs bureaux ne se trouvent pas toujours au sein même de l'école siège. Leurs échanges sont basés sur l'expertise mise en lien avec l'accompagnement (travaux collaboratifs, réunions, partages d'informations), la collaboration pluridisciplinaire, les stratégies déjà mises en place et les échanges avec les ergothérapeutes.

6.5.4. La pédagogie adaptée et les élèves avec TDC

Les répondants estiment que dans seulement 21% des cas les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire se montrent insuffisants.

Les freins auxquels l'équipe pluridisciplinaire se retrouve confrontée et qui rendent encore la mise en place des aménagements raisonnables difficile sont les suivants :

- professeurs pas suffisamment formés ou réfractaires aux outils informatiques comme moyen de compensation ;
- difficultés à trouver sa place et proposer des aménagements lorsqu'un professionnel extérieur intervient déjà pour cet élève ;
- méconnaissance des apports de l'outil informatique dans le cadre d'un trouble, suspicion de triche, tous les professeurs ne sont pas encore informatisés ;
- mise en place de l'outil informatique en dehors des heures scolaires coûteuses en temps et argent pour les parents.

Pour les personnes ayant répondu que les aménagements étaient suffisants, voilà à quoi il faut être attentif selon eux : tenir compte du profil de chacun avec ses ressources et défis mais aussi tenir compte de la réalité de terrain.

Les limites à l'inclusion que rencontrent encore les membres de l'équipe des Pôles en allant sur le terrain sont les suivantes : difficultés pour les professeurs de mettre en place les aménagements, méconnaissance du trouble (manque de formation), manque de motivation de la part des équipes éducatives, peu d'heures de co-intervention, peu d'options proposées dans les écoles, charge de travail supplémentaire pour les enseignants...

Les membres du GT sont interpellés que de telles difficultés soient encore rencontrées dans la mise en place des aménagements.

Dans la perspective d'inclusion, selon les répondants, les compétences à travailler dans l'enseignement spécialisé afin de réintégrer l'enseignement ordinaire seraient les suivantes : maîtrise de l'outil numérique (autonomie), autonomie dans les adaptations mises en place, travailler l'organisation et la motricité fine. Il est primordial ensuite d'assurer des ponts entre les deux types d'enseignement.

7. Ressources

Le groupe de travail s'est également penché sur les avis réalisés par ses prédécesseurs. Trois avis ont traité de la typologie et des pédagogies adaptées.

Poser un bilan et porter un regard neuf sur les recommandations déjà formulées antérieurement nous a permis d'enrichir nos réflexions tout en mettant l'accent sur les besoins n'ayant pas encore été rencontrés. Voici une synthèse des éléments saillants de ceux-ci.

7.1. Avis 121 et 155 sur la typologie

L'Avis 121 sur la typologie date du 02/04/2004. Il présente entre autres la scolarisation des élèves autistes, des élèves polyhandicapés et des élèves aphasiques ou dysphasiques. Si on se penche sur les éléments intéressants de cette dernière catégorie d'élèves, on peut retenir les points suivants : Proposition de définition : « L'enseignement spécialisé pour des élèves aphasiques ou dysphasiques répond aux besoins des élèves pour lesquels un centre agréé cité à l'article 12 se basant sur le rapport d'un médecin neuropédiatre, a conclu à ce diagnostic d'aphasie ou de dysphasie. Cet enseignement peut être organisé dans tous les types d'enseignement spécialisé sauf le type 2.

Préalable : Il faudrait que les organismes habilités à orienter vers l'enseignement spécialisé puissent :

- Spécifier sur l'attestation l'orientation vers un projet adapté aux élèves aphasiques ou dysphasiques, le type étant choisi selon la méthodologie habituelle et la mention justifiée par la production du rapport d'un neuropédiatre. Le contenu du protocole justificatif explicitera cette adjonction.
- Disposer de la liste des Services spécialisés pour préciser la nature des troubles, de même que la liste des établissements dispensant un enseignement reconnu officiellement et adapté aux besoins spécifiques de ces élèves.

Recommandations spécifiques :

Formation obligatoire (en 2 ans) :

- Pour tous les niveaux d'enseignement, le PMS et le PMSS
- Formation théorique et spécifique, mais en lien avec la pratique ; formation méthodologique pas seulement sur les méthodes, mais sur leur application, leur progression ; formation en lien avec les besoins.
- Formation étalée, continue : identifier les besoins, identifier les ressources et identifier la cible
- Que les formations aient lieu sur site, en réseau, FPO, inter ou intra réseau. L'important est de les officialiser afin que la participation des professionnels soit reconnue.
- Information :
- Demander à l'AGERS de mettre à disposition sur son site des informations « contrôlées », « vérifiées » et « validées », théoriques, pédagogiques, méthodologiques.

Encadrement :

- Offrir un nombre suffisant de classes de langage pour éviter la classe unique et couvrir les besoins pour toutes les régions.
- Engagement de logopèdes de manière obligatoire dans le capital période paramédical.
- Rééducation du langage dans le programme de l'élève.
- Dissocier l'encadrement paramédical de l'encadrement psychologique et social.

- Il semble inopportun de lier ces projets adaptés de manière stricte à une typologie.
- Minimum de base à garantir :
- Modifier le nombre guide du personnel enseignant : nombre guide actuel moins 1.
- Nombre guide du paramédical équivalent à une prise en charge quotidienne : nombre guide multiplié par 2,5.

L’Avis 155 “Typologies et maturités : des concepts obsolètes ?” date du 08/09/2021.

Il analyse l’adéquation entre les besoins spécifiques des élèves présents dans les écoles et les définitions des différents types d’enseignement et des différentes maturités.

Pour traiter ce sujet, une enquête avait été organisée auprès des parents des élèves de l’enseignement spécialisé, des centres PMS, des membres du personnel et des directions d’écoles. Plusieurs éléments intéressants ont été mis en évidence :

Types d’enseignement :

- Certains élèves, pour plusieurs raisons pratiques ou organisationnelles ne se trouvent pas dans le type d’enseignement qui correspond à leurs besoins.
- Tous les types d’enseignement ne sont pas accessibles partout, à proximité du lieu de résidence des élèves.
- L’information sur le type d’enseignement dispensé n’est pas systématiquement prévue vers les parents de l’élève, peu, voire pas de communication à ce sujet.
- Certains enseignants constatent que des élèves ne devraient pas suivre l’enseignement du type qu’ils dispensent.
- Pour les élèves présentant plusieurs besoins spécifiques, la typologie n’est pas prévue pour s’adapter aux différents besoins.
- L’orientation vers un type d’enseignement est souvent ressentie comme une “étiquette”, une “ségrégation”, une “exclusion” de l’enseignement ordinaire. L’élève est séparé de sa fratrie, de ses amis et ne partage pas la vie des autres personnes de son entourage.
- 74% des CPMS déclarent que les types d’enseignement tels qu’organisés actuellement ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves.

Maturités :

- La majorité des parents d’élèves ne connaissent pas le degré de maturité de leur enfant ni à quoi correspond celle-ci. Par contre, ils sont 67% à connaître le PIA.
- Certains CPMS déplorent que ces balises décrites en termes de stades d’évolution soient trop peu précises et dès lors source de confusion. En évoquant le degré de maturité IV, d’aucuns diront qu’il s’agit d’un avancement supposé de l’enfant en fonction de son âge et non selon sa réelle avancée pédagogique.
- Un quart des enseignants ne connaissent pas le degré de maturité de leurs élèves et un tiers ne sait pas les définir. Ils disent que c’est l’âge et le niveau scolaire des élèves qui sont les deux critères principaux de formation des classes.

Parmi les recommandations rédigées dans cet avis, une concernait les classes à pédagogie adaptée : Nous proposons que les moyens attribués aux professionnels qui se forment et se spécialisent soient à la hauteur de la tâche qui leur est demandée. En effet, le curseur s’est déplacé et le métier s’est complexifié en accueillant un public dont les handicap/troubles associés sont bien plus la règle que l’exception. Nous pensons que les classes à pédagogie adaptée et les handicaps « lourds » (déficiences intellectuelles, physiques, sensorielles et comportementales) méritent une revalorisation de leur capital-périodes comme suit : pour chaque école qui organise une pédagogie adaptée (aphasiques et dysphasiques, avec autisme, avec handicaps physiques lourds), nous observons la nécessité d’asseoir des moyens structurels. Nous proposons à minima d’aligner le nombre guide paramédical sur le type 2 (3,9) : 6 élèves = 23,4 périodes.

7.2. Avis 154 sur les pédagogies adaptées

L'Avis 154 sur les pédagogies adaptées date du 09/09/2018. Il développe les conditions d'organisation des classes à pédagogie adaptée pour les élèves polyhandicapés, les élèves avec autisme, les élèves aphasiques ou dysphasiques et enfin les élèves avec handicaps physiques lourds mais disposant de compétences intellectuelles (HPLCI). Si on se penche sur les éléments intéressants de cet avis, on peut retenir les points suivants :

Définition du terme « classe » dans la circulaire n° 2876.

Par « classe » on entend un groupe (éclaté ou non) d'élèves bénéficiant d'une pédagogie adaptée, placé sous la responsabilité d'un titulaire et/ou d'un coordonnateur.

L'expérience de terrain nous montre que l'on retrouve :

a) La notion de groupes éclatés.

Des élèves dans d'autres classes d'enseignement spécialisé avec un projet directement lié aux recommandations de la circulaire.

Des élèves présents un temps horaire dans une classe de pédagogie adaptée et le reste du temps horaire dans des classes de l'enseignement spécialisé dans un projet tel que défini dans la circulaire.

Des élèves dans des projets d'intégration dans l'enseignement ordinaire.

b) La notion de groupes non éclatés.

Des élèves présents dans un local classe sous la responsabilité d'une équipe pédagogique.

Synthèse des recommandations pour les 4 pédagogies adaptées reconnues.

L'utilisation d'outils de communication alternative et augmentative lorsque l'élève ne maîtrise pas la langue de manière fonctionnelle (gestes, pictogrammes, logiciel) pour favoriser l'expression des besoins, des sentiments.

L'adoption d'outils de gestion de représentation du temps (minuteurs, chronojour, calendrier, horloge...)

L'exploitation de référentiels qui aident à la compréhension et la mémorisation (référentiels disciplinaires, de procédures, d'aides à la communication, pour structurer l'espace, etc.)

Suivre des formations :

- pour découvrir, comprendre et agir auprès des élèves fréquentant les pédagogies adaptées, telles que déjà organisées pour les élèves avec autisme : une formation théorique, une formation pratique au sein des classes d'application et une supervision en équipe pluridisciplinaire.
- pour actualiser les connaissances au fur et à mesure des progrès dans les différents domaines tels que les neurosciences.

Dans le cadre de la révision du décret concernant la formation continuée, mettre en place des dispositifs permettant aux membres du personnel de suivre des formations tout en garantissant le bon fonctionnement des établissements.

Utiliser les approches reconnues comme efficaces là où il en existe.

Favoriser l'accès aux formations existantes pour les membres de l'équipe afin d'avoir des personnes référentes au sein de l'établissement.

Mettre en place une communication plus régulière avec la famille via des outils de communication spécifiques (plateformes, carnets, mails, ...) ou des espaces de rencontre.

Dans le cadre du P.I.A, amener les équipes à affiner leurs actions afin d'être au plus près des besoins des élèves. Le PIA, véritable guide au quotidien, reprend différents domaines de compétences tant transversales que disciplinaires.

Dans le cadre du P.I.A, organiser des rencontres régulières avec tous les partenaires en y incluant les parents (réunions collégiales).

Ces différents points pourraient servir de base pour rédiger l'Avis se rapportant aux élèves ayant un trouble développemental de la coordination.

7.3. Cadre paramédical, psychologique, social et éducatif

Dans le paragraphe qui va suivre, nous souhaitons distinguer, en plus de l'analyse du cadre, les fonctions essentielles à l'encadrement des élèves avec troubles de la coordination.

Les fonctions paramédicales qui peuvent être organisées au sein des écoles d'enseignement spécialisé sont : kinésithérapeute, ergothérapeute, logopède, puériculteur, infirmier, assistant social, psychologue, orthoptiste.

Statutairement, le capital période utilisable (CPU) paramédical est attribué en priorité au personnel paramédical nommé à titre définitif selon l'ancienneté de service, **sans distinction de la fonction**. Ensuite, les périodes restantes sont attribuées au personnel temporaire prioritaire et enfin au personnel temporaire.

Dans le cadre de la création de classes à pédagogie adaptée, il serait indispensable de pouvoir distinguer les fonctions paramédicales selon les besoins spécifiques des élèves¹.

Concernant le cadre enseignant, au niveau fondamental, peuvent s'organiser les fonctions d'instituteur primaire et maternel, maître de cours philosophiques, maître de citoyenneté, maître d'éducation physique, maître de psychomotricité, maître d'activités manuelles (pour les élèves de plus de 12 ans) et maître spécial d'activités musicales (pour les écoles subventionnées).

Au niveau secondaire, s'organisent les fonctions de professeur de cours généraux, professeur de cours philosophiques, professeur de citoyenneté, professeur de cours techniques, professeur de cours de pratiques professionnelles.

Contrairement au CPU paramédical, le CPU enseignant est réparti en distinguant les fonctions. L'ancienneté de service n'entre en compte qu'au sein d'une même fonction.

Par rapport au cadre éducatif, au niveau fondamental, l'engagement d'un éducateur n'est possible que dans les écoles qui organisent l'enseignement de type 3. Au secondaire, l'engagement d'un éducateur dépend du nombre d'élèves, peu importe le type d'enseignement organisé. Nous déplorons le fait que l'emploi d'éducateur ne puisse pas être engagé au primaire pour les autres types d'enseignement.

7.4. Orientation et transition primaire - secondaire

Actuellement, au moment du choix de l'orientation d'un élève avec TDC, quatre grandes problématiques se posent :

- Les difficultés scolaires engendrées par le TDC entraînent des phénomènes d'orientation dans des filières techniques ou professionnelles. Or, les difficultés pratiques importantes de certains élèves les empêchent de s'y épanouir. Au niveau de l'enseignement secondaire spécialisé, peu d'options sont adaptées aux TDC. En effet, les filières de l'agronomie, la

¹ Art. 8

La modification permet le remplacement dans une autre fonction de la même catégorie en cas d'absence temporaire en cours d'année d'un membre du personnel paramédical, social et psychologique lorsqu'il ne peut être pourvu à l'emploi du fait de la pénurie de candidat. Cette possibilité est conditionnée à la production d'un procès-verbal de carence suite à la consultation de la base de données des offres de disponibilité prévue aux articles 29 et 29bis du décret du 11 avril 2014 relatif aux titres et fonctions (« PRIMOWEB »). En ce qui concerne le pouvoir organisateur WBE, l'exigence de production du procès-verbal de carence précité n'est requise qu'après épuisement des différents classements temporaires. Le choix de la fonction activée temporairement dans ce cadre doit faire l'objet d'une concertation sociale locale préalable.

construction, l'industrie, l'habillement ou l'hôtellerie/alimentation sont difficilement accessibles pour ces élèves.

- Défauts de coordinations entre le niveau fondamental et le niveau secondaire : lors du choix des options, l'anamnèse de l'élève est trop peu souvent transmise et l'élève se voit proposer des filières pour lesquelles il est en situation de handicap. Une piste intéressante est d'insérer la question de l'orientation au niveau de l'élève dans le projet d'établissement des écoles.
- Un manque de connaissance et de représentation des métiers au sortir des études. Les enseignants du niveau fondamental ont une représentation généralement partielle ou erronée des métiers au sortir des filières d'orientations qu'ils conseillent à leurs élèves. De plus, au moment du passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire, force est également de constater un réel manque de continuité. Le fonctionnement du secondaire (ordinaire ou spécialisé) avec ses nombreux professeurs ayant des formations, des fonctions ou des exigences différentes complexifie aussi l'épanouissement de l'élève porteur d'un TDC. Dans cette optique, les pôles territoriaux, le PIA de l'élève, le DAccE, le suivi des centres PMS ou des équipes paramédicales dans l'enseignement spécialisé, sont autant de ressources qui peuvent faciliter le passage.
- Enfin, nous constatons un manque d'espaces structurés d'échanges sur l'orientation : entre les acteurs autour de l'élève (parents, centres PMS, enseignants des deux niveaux et types d'enseignement, jeune).

7.5. Métiers et options organisés dans l'ES secondaire

Le groupe de travail a pu mettre en évidence, à la lecture de la circulaire 8988 annexe 22, des métiers proposés dans l'enseignement spécialisé de forme 3 et de forme 4 en alternance, l'inadéquation entre les habiletés des enfants porteurs de TDC et les métiers qui leur sont proposés. En effet, la majorité d'entre eux font appel à des capacités pratiques difficilement accessibles pour eux. De plus, les métiers pour lesquels les compétences pratiques sont moins prégnantes ne sont plus en adéquation avec le marché du travail actuel. Ce constat réduit fortement le champ des possibles de l'avenir professionnel de ces élèves à besoins spécifiques.

Secteurs	Groupes	Métiers
Phase 1	Phase 2	Phase 3
Agronomie	Horticulture	Ouvrier/Ouvrière en exploitation horticole
		Jardinier d'entretien/Jardinière d'entretien
		Jardinier/Jardinière d'aménagement
		Ouvrier forestier/ouvrière forestière
	Métiers du cheval	Palefrenier/Palefrenière
Industrie	Construction métallique	Ferronnier/Ferronnière
		Métallier/Métallièr
	Mécanique : garage	Aide-mécanicien/Aide-mécanicienne garagiste
		Monteur de pneus-aligneur/Monteuse de pneus-aligneuse
		Aide mécanicien/Mécanicienne en cycles et petits moteurs
		Tôlier/Tôlièr en carrosserie
		Peintre en carrosserie

	Mécanique : carrosserie/tôlerie	Préparateur/Préparatrice de travaux de peinture en carrosserie
		Opérateur/Opératrice de production en industrie alimentaire (uniquement en alternance)
Construction	Bois	Monteur-placeur/Monteuse-placeuse d'éléments menuisés
		Ouvrier/Ouvrière de scierie
		Ouvrier-poseur/Ouvrière-poseuse de faux plafonds, cloisons et planchers surélevés
	Équipement du bâtiment	Monteur/Monteuse en sanitaire
		Monteur/Monteuse en chauffage
	Parachèvement du bâtiment	Ouvrier/Ouvrière en peinture du bâtiment
		Ouvrier plafonneur/Ouvrière plafonneuse
		Ouvrier-poseur/Ouvrière-poseuse de revêtements souples de sols
		Ouvrier lettrier/Ouvrière lettrier
		Peintre décorateur / Peintre décoratrice
		Plafonneur cimentier / Plafonneuse cimentière
	Maintenance	Ouvrier/Ouvrière d'entretien du bâtiment et de son environnement
	Construction-gros œuvre	Maçon/Maçonne
		Coffreur/Coffreuse
		Ferrailleur/Ferrailleuse
		Bétonneur/Bétonneuse
		Chapiste
		Carreleur/carreleuse
		Paveur/Paveuse
		Jointoyeur-ravaleur de façades/Jointoyeuse-ravaleuse de façades
Ouvrier-tailleur de pierres naturelles/Ouvrière-tailleuse de pierres naturelles		
Voiriste		
Couverture du bâtiment	Poseur/Poseuse de couvertures non métalliques	
Installations électriques du bâtiment	Aide-électricien/Aide-électricienne	
Hôtellerie-alimentation	Restauration	Commis/Commise de cuisine
		Commis/Commise de salle
		Commis/Commise de cuisine de collectivité
		Ouvrier polyvalent en restauration rapide/Ouvrière polyvalente en restauration rapide
		Agent/Agente de fabrication du secteur alimentaire
	Boucherie-charcuterie	Préparateur/Préparatrice en boucherie
		Vendeur /Vendeuse en boucherie-charcuterie et plats préparés à emporter

	Boulangerie-pâtisserie	Ouvrier en boulangerie-pâtisserie/Ouvrière en boulangerie-pâtisserie
Habillement et textile	Travail du cuir	Cordonnier/Cordonnière
		Ouvrier maroquinier/Ouvrière maroquinière
	Habillement	Piqueur polyvalent/Piqueuse polyvalente
		Ouvrier retoucheur/Ouvrière retoucheuse
		Repasseur-finiisseur/Repasseuse-finiisseuse
Arts appliqués	Métiers de la musique	Accordeur/Accordeuse de pianos
	Décoration en ameublement	Rempailleur-canneur/Rempailleuse-canneuse
		Assistant/Assistante de décorateur d'ameublement
	Artisanat d'art	Relieur-doreur/Relieuse-doreuse
		Encadreur/Encadreuse
	Arts graphiques	Ouvrier/ouvrière en sérigraphie
		Ouvrier en imprimerie/Ouvrière en imprimerie
		Ouvrier en imprimerie – reliure/Ouvrière en imprimerie-reliure
Aide publiciste		
		Aide en dessin - publicité
Photographie		Aide photographe
Économie	Travaux de magasin	Équipier/Équipière logistique
		Auxiliaire de magasin
		Valoriste généraliste
		Magasinier / Magasinière
	Travaux de bureau	Encodeur/Encodeuse de données
		Assistant de réception-téléphoniste /Assistante de réception-téléphoniste
		Surveillant-équipier/Surveillante-équipière en logistique sportive
Services aux personnes	Services sociaux et familiaux	Aide logistique en collectivité
		Aide ménager/Aide-ménagère
		Ouvrier/Ouvrière en blanchisserie-nettoyage à sec
		Technicien de surface-nettoyeur/ Technicienne de surface-nettoyeuse

Le groupe de travail n'exclut évidemment pas les formes 1 et 2 des classes à pédagogie adaptée TDC mais cette problématique n'a pas été relevée. En effet, leur scolarité met prioritairement l'accent sur les compétences transversales : l'autonomie, la socialisation et la communication.

7.6. École inclusive Passage enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire

Le parcours de chaque enfant TDC est unique. Il peut arriver qu'à un certain moment de sa scolarité, l'enfant ait besoin d'une structure plus spécialisée, mieux adaptée à ses besoins. L'enseignement spécialisé pourrait alors répondre à ces besoins avec une pédagogie adaptée.

Pour certains, cette classe pourrait servir d'espace de "transition" afin de s'équiper au mieux, d'acquérir de nouvelles compétences pour réintégrer l'enseignement ordinaire. Il est essentiel d'évaluer les besoins de l'enfant et de déterminer si ceux-ci peuvent être satisfaits dans un enseignement ordinaire. À ce stade, il est primordial que des passerelles se mettent en place entre les deux types d'enseignement.

Les Pôles territoriaux, créés dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, seraient un allié idéal dans cette transition. Ils favoriseraient l'intégration des élèves à besoins spécifiques et soutiendraient les écoles coopérantes dans la mise en place des aménagements raisonnables. Ces aménagements, qu'ils soient matériels, pédagogiques ou organisationnels, sont essentiels pour un retour efficace.

Un enfant inscrit dans l'enseignement spécialisé depuis le 15 octobre de l'année précédente peut bénéficier d'une intégration permanente totale (IPT) dans l'enseignement ordinaire, soit via le système d'intégration de l'école d'enseignement spécialisé, soit via le Pôle territorial.

Selon les retours de notre enquête, les notions primordiales à travailler au sein de ces classes pour un passage vers l'enseignement ordinaire sont :

1. **L'autonomie avec son outil informatique** : Il est important de noter que l'utilisation de l'outil informatique n'est pas une solution universelle, mais un outil supplémentaire qui peut aider certains enfants dyspraxiques (à mettre en lien avec leurs besoins spécifiques). Les compétences à maîtriser comprennent :
 - la maîtrise du clavier et une vitesse de frappe suffisante. Si la maîtrise du clavier est fastidieuse pour l'élève, d'autres solutions existent (ex : dictée vocale) ;
 - la connaissance et l'utilisation à bon escient de ses logiciels d'aide (ex : Notability, PDF X Change, Prizmo, Lexibar...) ;
 - la capacité de transférer ses documents (clés USB, imprimante, mail...). Cela peut varier selon les contraintes organisationnelles de l'école.
2. Tester du **matériel (adapté ou non)**, déterminer ce qui semble efficace pour chacun et apprendre son usage correct : crayon triangulaire/ergonomique, matériel de géométrie adapté, colle de couleur, ciseaux à ouverture automatique, plan incliné, latte de lecture... Il est également important de savoir si l'enfant doit bénéficier d'outils adaptés pour son repas (couverts, boîtes à tartines...). L'équipe pluridisciplinaire (ergothérapeute, kinésithérapeute, logopède...) présente dans l'école pourrait, au besoin, apporter son expertise à l'équipe éducative à ce sujet. Il est important que l'enfant soit autonome avec ses adaptations...
3. **Travailler l'autonomie des AVJ (activités de la vie journalière)** mais également au niveau scolaire : apprentissage des activités de la vie journalière en autonomie (habillage, toilette...)

avec ou sans aide technique. L'élève sera capable d'organiser son bureau, ses classeurs (papier ou virtuels), son cartable de manière autonome et efficace.

Le mot d'ordre sera l'autonomie. Ces classes permettraient aux enfants de prendre le temps de découvrir et de se familiariser avec leurs outils dans des petits groupes, avec du personnel formé à leurs besoins spécifiques.

7.7. Partenariats

7.7.1. Partenariat avec les centres PMS

L'orientation d'un élève dans l'une des pédagogies adaptées est subordonnée à la production d'une annexe à l'attestation d'admission en enseignement spécialisé établie par un organisme d'orientation reconnu.

Si la pédagogie adaptée TDC est reconnue, les classes à pédagogie adaptée TDC pourraient être organisées dans tous les types.

L'annexe à l'attestation d'orientation pourrait donc être complétée pour tous les élèves sauf si « les déficiences des compétences motrices ne sont pas mieux expliquées par un trouble du développement intellectuel (handicap intellectuel) ou une déficience visuelle et ne sont pas imputables à une affection neurologique motrice (p. ex. une infirmité motrice cérébrale, une dystrophie musculaire, une maladie dégénérative) ». (DSMV)

7.7.2. Partenariat avec les familles

Le partenariat entre l'enfant et ses parents, l'école et les éventuels intervenants externes dans la réussite scolaire de l'élève, son bien-être et son épanouissement personnel est primordial. La famille permet de faire le lien entre le milieu scolaire de l'élève et son milieu de vie. Cela a été mis en évidence par certains membres du personnel dans l'enquête.

Le parent verra son rôle évoluer au cours des apprentissages. Cela passera notamment par l'accompagnement lors des devoirs, de l'organisation et la planification du travail. En ce qui concerne l'apprentissage de l'outil numérique, le parent aura également un rôle important à jouer. Il s'agira à la fois d'accompagner l'élève dans son apprentissage de l'outil et si nécessaire de se tourner vers un professionnel extérieur. Afin d'assurer une cohérence, il est donc essentiel que les parents et l'école avancent dans une direction commune, en s'inscrivant dans une démarche de coéducation. A ce sujet, le groupe de travail renvoie à l'avis 153 « Partenariat école-familles (autour de l'élève à besoins spécifiques) » du CSEEBS.

7.7.3. Partenariat avec les pôles territoriaux

Comme mentionné supra, les Pôles territoriaux seraient un allié idéal dans pour accompagner le jeune dans les transitions : Enseignement fondamental – enseignement secondaire, enseignement spécialisé – enseignement ordinaire, etc.

Ils favoriseraient ainsi l'inclusion des élèves avec TDC en soutenant les écoles coopérantes dans la mise en place des aménagements raisonnables et l'accompagnement individuel des jeunes au regard de leurs besoins.

7.8. Lien projet d'école - plan de pilotage – contrat d'objectif

Dans l'avis numéro 3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence il est spécifié que : « Ce n'est que dans l'hypothèse où l'enseignement ordinaire ne peut objectivement pas apporter la meilleure réponse aux besoins spécifiques de ces élèves qu'une orientation vers l'enseignement spécialisé doit être faite. » (p.254),

Il est également précisé que « De son côté, le plan de pilotage des établissements/contrats d'objectifs, pour chaque établissement de l'enseignement spécialisé, intégrera la déclinaison des objectifs qui les concernent (...). »

Forts de ces recommandations, nous ne pouvons que préconiser une professionnalisation des membres du personnel au sein des classes à pédagogie adaptée. Le pacte précise que la formation initiale et la formation continue doivent être des leviers de celle-ci.

Il en résulte que ces deux grands domaines de formation mettent le focus sur les pédagogies adaptées pour l'enseignement spécialisé.

Le chef d'établissement, de son côté, veillera à ce que le choix d'organiser des classes à pédagogies adaptées soit collégial et bénéficie d'un large soutien de l'ensemble de l'équipe. Aussi, l'organisation de classes à pédagogie adaptée pourrait faire l'objet d'un objectif dans le plan de pilotage.

D'après l'article 1.5.2-2 du code de l'enseignement (élaboration des plans de pilotage), les professionnels sont chargés d'augmenter progressivement l'inclusion au sein de tout l'enseignement et plus largement de la société. Aussi, à l'aide d'un projet construit et d'une vraie réflexion sur l'orientation en équipe pluridisciplinaire, cet objectif pourrait être atteint pour guider l'élève grâce à des balises exigeantes qui emploient ses pleines capacités.

8. Recommandations pour les écoles

Les recommandations présentées ci-dessous sont basées sur les résultats de l'enquête, l'analyse des Avis du CSEEBS et les interviews de personnes ressources et d'acteurs identifiés au sein du groupe de travail. Les différentes recommandations sont issues de contextes précis. Aussi, elles sont à adapter au contexte, au niveau, au type d'enseignement spécialisé et au public cible rencontré.

8.1. Cadre environnemental

La mise en place d'un cadre environnemental adapté est essentielle pour favoriser le bien-être des élèves présentant un trouble développemental de la coordination (anciennement : dyspraxie) au sein de l'école. Voici quelques suggestions d'éléments à considérer dans la création de cet environnement :

1. Planification et repérage :

- Fournir un plan simplifié de l'école aux élèves dès le début de l'année pour les aider à se repérer (en mettant l'accent sur des photos des lieux importants tels que les toilettes et le réfectoire). Ce plan posséderait des repères adaptés afin d'aider à l'orientation de celui-ci.
- Organiser des séances de repérage avec les élèves (peut même se faire pour tous les élèves lors des premières journées de rentrée).
- Assurer une identification claire des lieux de vie communs tels que la salle de gymnastique, les lieux de rééducation paramédicale, les toilettes, le réfectoire, les entrées (...) Il est également possible de mettre en place un système de tutorat entre pairs : celui ayant des compétences d'orientation serait référent pour les autres.

2. Stabilité et organisation :

- Favoriser la stabilité en attribuant le même local à l'élève tout au long de la semaine.
- Minimiser les déplacements dans les couloirs pour éviter une perte de temps significative.
- Définir clairement les espaces au sein de la classe pour promouvoir l'autonomie des élèves.

3. Sécurité et déplacements :

- Maintenir un espace dégagé pour faciliter les déplacements.
- Utiliser des couleurs vives et contrastées pour délimiter les différentes zones de la classe et aider à l'orientation.
- Assurer un éclairage adéquat dans la classe pour optimiser la visibilité.

4. Accessibilité du matériel :

- Placer le matériel fréquemment utilisé à des endroits aisément accessibles pour tous les élèves.
- Opter pour des contenants transparents afin d'améliorer la visibilité du contenu et faciliter l'organisation.

8.2. Cadre organisationnel

Afin de créer un environnement pédagogique adapté aux élèves présentant un TDC, il est essentiel de mettre en place un cadre organisationnel réfléchi.

1. Formation continue pour les membres des équipes éducatives et pédagogiques :

- Accorder aux MDP du temps de formation continue pour actualiser leurs connaissances sur le trouble développemental de la coordination et se tenir informés des dernières avancées en matière de pédagogies adaptées (voir aussi recommandations pour le législateur).
- Organiser des sessions de formation spécifiques sur les fonctions d'aide et l'utilisation d'outils numériques pour soutenir l'apprentissage des élèves avec TDC.

2. Communication et collaboration :

- Allouer du temps dans l'horaire des MDP pour qu'ils puissent communiquer avec les professionnels extérieurs impliqués dans l'encadrement des élèves avec TDC. Il serait judicieux d'intégrer ces professionnels au PIA/PIT des élèves.

3. Prise en compte des besoins individuels :

- Lors des évaluations, encourager le questionnement oral autant que possible.
- Aménager un espace dans la classe permettant d'interroger les élèves individuellement lorsque nécessaire.
- Si plusieurs intervenants sur la semaine, fournir des photos des professionnels aux élèves pour faciliter leur identification en début d'année.

4. Gestion des déplacements et du temps :

- Les déplacements au sein de l'école peuvent être plus lents et stressants pour certains élèves avec TDC : veiller à ce que les élèves puissent sortir dans de bonnes conditions : circulation fluide, espace suffisant de déplacement, possibilité de marcher à un rythme plus lent.

5. Soutien pratique au quotidien :

Pour l'enseignement fondamental :

- Prévoir une assistance discrète lors des repas pour les plus jeunes élèves (ouverture de la collation, découpage des aliments, etc.).
- S'assurer que les élèves ne nécessitent pas d'aide pour l'habillage/déshabillage pendant les cours d'éducation physique, compte tenu de l'énergie que ces activités peuvent demander.

Pour l'enseignement secondaire :

- Veiller à prévoir un temps suffisant lorsque les compétences pratiques sont sollicitées : EPS, natation, préparation du matériel d'horticulture (ou autre), ...

8.3. Cadre matériel

Choisir le support de cours le plus adapté au TDC de l'élève : support papier ou support numérique. Il convient pour y parvenir, de mener une réunion collégiale comprenant le personnel paramédical suivant l'élève ainsi que les membres du personnel enseignant concernés et les parents. Lors de celle-ci, une série de balises devront guider l'évaluation objective des besoins du jeune. L'avis de ce dernier est également primordial afin de le rendre autonome et acteur dans ses aménagements.

1. Supports de cours adaptés :

- Fournir des supports de cours clairs et aérés pour ne pas surcharger visuellement les élèves.
- Mettre en place des repères visuels pour faciliter l'orientation de la feuille et le sens de lecture/écriture.
- Assurer une qualité optimale des photocopies et utiliser des couleurs de manière judicieuse.
- Encourager l'utilisation de référentiels adaptés pour renforcer la compréhension.

2. Utilisation de l'outil informatique :

- Encourager l'utilisation de l'outil informatique pour réduire les coûts attentionnels liés à l'écriture et minimiser la double tâche.
- Assurer une connexion internet de qualité, l'accès à une imprimante à proximité et un nombre suffisant de prises dans la classe.
- Lorsque l'élève est sur outil numérique, il est important qu'il puisse bénéficier en temps et en heure de la version numérique du cours et/ou manuels. La version numérique doit être adaptée aux logiciels de synthèse vocale. Pour les manuels des éditeurs belges, il existe une bibliothèque numérique en ligne : NumaBib (Circulaire 6650).
- Utilisation du journal de classe numérique pour une meilleure organisation.
- Maximiser l'utilisation de l'outil numérique pour favoriser les apprentissages avec des logiciels, jeux éducatifs, applications, etc.

Le choix du matériel doit être adapté aux besoins propres de l'enfant. Avant d'opter pour des solutions coûteuses, il est intéressant de prendre le temps de s'informer et d'exploiter d'abord les nombreux outils gratuits ainsi que le matériel éventuellement déjà présent dans les écoles. Pour déterminer le(s) logiciel(s) le(s) plus adéquat(s), il est important de déterminer les fonctions nécessaires à l'élève. Le modèle des fonctions d'aide permet de nous aider dans cette démarche.

L'apprentissage du clavier chez un enfant avec TDC se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord une phase d'introduction : l'élève doit d'abord se familiariser avec le clavier et comprendre son fonctionnement. Cela peut impliquer de lui montrer où se trouvent les différentes touches et comment elles sont organisées. L'apprentissage du clavier doit être progressif. On peut commencer par quelques lettres, puis ajouter progressivement d'autres lettres et symboles. Les exercices de dactylographie réguliers sont primordiaux pour aider l'enfant à améliorer sa vitesse et sa précision.

Le clavier caché peut être mis en place dans certains cas. Il consiste à recouvrir les touches avec des gommettes (selon un code couleur). Il permet ainsi de détacher le regard du clavier et donc améliorer sa vitesse de frappe. Cela demande un bon entraînement et une bonne mémorisation de l'emplacement des lettres. Cet apprentissage peut être fastidieux pour certains élèves. Il est donc important de tenir compte des forces et défis rencontrés par chacun. Il est possible également de mettre uniquement des repères visuels à certains endroits du clavier pour aider l'enfant à les repérer facilement (ex : point, majuscule...). Un ergothérapeute ou un professionnel formé dans le domaine peut conseiller l'élève/ l'équipe éducative quant au choix de l'outil. Voir aussi recommandation 8.5.

3. Gestion du temps :

- Éviter la copie du tableau/TBI qui nécessite de passer d'un plan vertical à un plan horizontal.
- Mettre en place des repères visuels tels que des sabliers, chronomètres, ou time-timer pour aider à la planification.
- Assurer la prévisibilité de la journée en illustrant l'emploi du temps (secondaire : horaire au sein du journal de classe, fondamental : calendrier mobile permettant de retirer progressivement les activités déjà réalisées).
- Maintenir un horaire flexible, conscient que certaines tâches peuvent demander plus d'énergie et de temps à certains élèves.

- En ce qui concerne les options apprentissage métier : veiller à l'élaboration de fiches procédures pour le jeune quand les compétences pratiques nécessitent la mise en œuvre de nombreuses étapes.

4. Matériel ergonomique et expérimentation :

- Veiller à avoir du matériel ergonomique adapté à la taille des élèves, en favorisant notamment l'utilisation de bancs inclinables. Utiliser des outils ergonomiques (stylos adaptés/ lestés, supports pour les feuilles, etc.).
- Encourager l'expérimentation en proposant différents types de matériel d'aide à l'écriture et de manipulation, favorisant ainsi une approche multisensorielle.
- Veiller à rendre l'environnement accessible : cuisine, atelier... les différents outils, ustensiles (...) devront être choisis de manière à faciliter leur usage pratique. D'autre part, leur emploi nécessitera un apprentissage explicite.

5. Organisation et estime de soi :

- Aider l'élève à s'organiser sur son plan de travail et dans les tâches à réaliser en l'encourageant à l'utilisation de listes, rangement par couleur des classeurs (qu'ils soient physiques ou numériques), garder un espace de travail dégagé.
- Mettre en place un climat de classe qui favorise l'estime de soi et le travail des compétences sociales, en évitant la compétition et les contraintes de timing, surtout dans les tâches plus "manuelles" ou "physiques".

8.4. Cadre pédagogique

L'intégration des élèves avec TDC dans des classes adaptées nécessite une approche globale et personnalisée.

L'utilisation générale des outils numériques doit être pensée à la lumière de ce prisme global en ayant une action collective auprès de la classe et individuelle en fonction des besoins de l'élève :

- Enseigner la dactylographie avec un clavier (caché si nécessaire) pour développer la mémorisation des touches. Utiliser des jeux éducatifs pour rendre l'apprentissage plus ludique. Nous préconisons les fonctions suivantes : ergothérapeutes, logopèdes, kinésithérapeutes.
- Former les élèves à organiser leurs fichiers de manière logique et accessible. Enseigner l'utilisation des outils de sauvegarde automatique pour éviter la perte de données.
- Développer des compétences de recherche en ligne, en expliquant comment identifier les sources fiables et pertinentes. Utiliser des exercices pratiques pour comparer différentes sources d'informations sur un même sujet.
- Former les élèves à évaluer la crédibilité des sources (auteurs, dates de publication, sites institutionnels vs. personnels). Introduire des discussions sur les biais et les fausses informations pour sensibiliser aux dangers de la désinformation.

Enseignement Secondaire Spécialisé

Ces recommandations visent à créer un environnement pédagogique structuré, clair et soutenant, permettant aux élèves avec TDC de progresser à leur rythme et de développer leurs compétences de manière efficace et confiante. Nous avons une attention particulière pour les filières qualifiantes et professionnelles qui doivent être adaptées aux difficultés de l'élèves.

Voici quelques recommandations à adapter aux cours dispensés, aux formes et à l'école d'enseignement spécialisé en ayant une attention spécifique aux visées professionnelles.

Utilisation de modèles :

- Fournir des modèles visuels (pictogrammes, schémas, vidéos, tutoriels) pour aider les élèves à visualiser les étapes et les résultats attendus.
- Proposer des fiches procédures
- Accompagner les modèles visuels d'explications détaillées et de fiches de suivi pour guider les élèves tout au long du processus.
- Fournir des guides de référence que les élèves peuvent consulter en cas de doute, comme des manuels illustrés ou des tutoriels vidéo accessibles en ligne.

Consignes claires et fractionnées :

- Utiliser des énoncés simples et directs pour donner les consignes, en évitant les phrases complexes et les consignes multiples en une seule fois.
- Fractionner les tâches complexes en étapes précises et clairement définies. *Par exemple, au lieu de dire prépare le mortier : Mélange le ciment, le sable et l'eau dans les proportions x jusqu'à obtenir une texture homogène.*

Évaluation équitable :

- Permettre l'utilisation des fiches procédures lors de l'évaluation.
- Privilégier l'interrogation orale et/ou numérique lors des cours généraux.

8.5. Cadre paramédical, psychologique, social et éducatif

Le groupe de travail a conscience que les recommandations proposées ci-dessous concernant le cadre paramédical, psychologique, social et éducatif sont parfois difficiles, voire impossibles à mettre en œuvre pour des raisons statutaires. Toutefois, nous espérons que des aménagements spécifiques pour les élèves avec TDC pourront être mis en place.

Les fonctions essentielles à prioriser dans le cadre paramédical sont l'ergothérapeute, le kinésithérapeute, le logopède, l'orthopédagogue et l'orthoptiste.

Il sera primordial de veiller à la formation adéquate et approfondie des MDP de l'enseignement fondamental et secondaire, particulièrement des professeurs de cours techniques et des professeurs de cours de pratiques professionnelles.

La sensibilisation et l'information par rapport au TDC aura également un rôle prépondérant auprès de tous les membres du personnel amenés à encadrer les élèves qui présentent un TDC.

8.6. Avis du jeune

La place du jeune est fondamentale dans son projet scolaire et professionnel. Aussi, les membres du GT pensent que l'autodétermination doit être centrale dans cette réflexion. Voici quelques stratégies pour y parvenir :

- Inviter l'élève à participer activement au processus d'aménagement (PIA/PIT) en l'encourageant à exprimer ses besoins, ses préférences et ses objectifs. Prévoir structurellement un espace d'écoute (horaire, référent du jeune) afin de relever les préoccupations et les suggestions de l'élève. Pour y parvenir, créer un environnement où l'élève se sent en sécurité pour exprimer ses opinions et ses sentiments concernant les aménagements scolaires (par exemple lors de ses prises en charge paramédicales).
- Proposer à l'élève différentes options d'aménagements scolaires qui répondent à ses besoins et à ses préférences. Encourager l'élève à prendre des décisions et à assumer la responsabilité de ses choix lors de l'évaluation.
- En ce qui concerne le choix de son orientation professionnelle, solliciter le concours du CPMS afin de mettre en exergue les ressources et difficultés qui pourront être rencontrées par l'élève. Organiser des visites d'établissements scolaires et/ou de milieux professionnels. Inviter également des représentants des différents corps de métiers. Il faudra mettre l'accent sur les compétences pratiques sollicitées, les difficultés rencontrées et les ressources à disposition.
- A l'occasion du conseil de classe, effectuer préalablement des bilans avec l'élève pour évaluer l'efficacité des aménagements pédagogiques.

8.7. PIA / PIT

Pour compléter les recommandations du point précédent, un focus peut être renouvelé sur le plan individuel d'apprentissage et le plan individuel de transition.

Dans ce cadre, le chef d'établissement amène les équipes à affiner leurs actions afin d'être au plus près des besoins des élèves. Le PIA est un véritable guide au quotidien qui reprend les différents domaines de compétences tant transversales que disciplinaires. Le PIT, quant à lui, apporte les bases permettant à l'élève d'évoluer vers son avenir post-scolarité.

- Commencer par une lecture des évaluations, bilans, diagnostics (...) relatant les ressources et les besoins de l'élève.
- Fixer des objectifs d'apprentissage clairs et réalisables basés sur les résultats de l'évaluation initiale. Les objectifs doivent être spécifiques, mesurables, atteignables, pertinents et temporellement définis (SMART). La place du jeune doit être au centre des réflexions (voir recommandation 8.6)
- Élaborer un plan d'intervention détaillé qui inclut des stratégies d'enseignement adaptées (y compris dans les cours de pratiques professionnelles), des aménagements matériels et des méthodes d'évaluation équitables.
- Organiser des rencontres régulières avec tous les partenaires en y incluant les parents (réunions collégiales). Effectuer des révisions du PIA/PIT pour ajuster les objectifs et les stratégies en fonction des progrès de l'élève et des évaluations adaptées.

8.8. Partenariat école – famille

Le groupe de travail recommande la mise en place d'actions favorisant les échanges entre les parents et l'école et plus particulièrement les membres du personnel impliqués dans les classes à pédagogie adaptée afin d'établir une relation de confiance et d'actionner les leviers de la réussite. Il recommande notamment les mesures suivantes :

- Veiller à ce que les moyens de communication parents-école soient en place et accessibles à tous les parents.

- Informer les parents du fonctionnement des classes à pédagogie adaptée au TDC et de l'intérêt de ces classes pour leur enfant.
- Écouter les parents et prévoir des temps d'échange suffisants pour aborder l'évolution de l'enfant, le cas échéant en présence de thérapeutes externes, dans un climat de respect et de confiance mutuelle.
- Favoriser la coéducation, tout en reconnaissant le rôle de chacun. A titre d'exemple, l'utilisation de l'outil informatique comme moyen de compensation ne sera efficace que si les différents acteurs gravitant autour de l'enfant accompagnent ce dernier dans l'apprentissage de l'outil.
- Soutenir la création d'associations de parents.

8.9. Partenariat école - centre PMS

Les centres PMS ont entre autres pour missions :

- organiser, seul ou en collaboration, différentes animations ;
- informer les élèves et leurs parents sur les études, les métiers et les professions, les centres occupationnels (centre de jour), les entreprises de travail adapté ;
- effectuer les examens nécessaires pour identifier les besoins et les ressources de l'élève ;
- mener des entretiens avec l'élève, les parents, les membres de la communauté éducative et les partenaires extérieurs ;
- aider l'élève dans l'élaboration de son projet de vie scolaire et professionnelle.

Pour cette dernière mission, il serait opportun, lors de l'élaboration du projet scolaire et professionnel de l'élève, de prendre en compte les répercussions possibles du TDC et les difficultés que celui-ci peut entraîner. Tout en tenant compte des spécificités de chaque élève, la question de la filière scolaire choisie et du métier devra donc faire l'objet d'une attention particulière :

- Développement de la connaissance de soi
- Connaissance des formations
- Connaissance des professions

Pour outiller les familles face au difficile choix de l'orientation professionnelle pour leur enfant porteur de TDC, une ou plusieurs rencontres avec un ou des membres de l'équipe éducative, les parents, un agent du centre PMS, un centre de formation et/ou un service d'information (SIEP, PLOP ...) d'insertion professionnelle et le jeune lui-même devraient être mises sur pied. Cela permettrait au jeune d'exprimer ses souhaits et à l'équipe éducative de relever les forces et les obstacles constatés. L'agent du centre PMS pourrait alors présenter les formations et les professions qui seraient adaptées à l'élève porteur de TDC.

9. Recommandations pour le législateur/ PO et FPO

Cette partie met en évidence des prises de position dont le pouvoir décisionnel n'appartient pas aux directions et aux membres des équipes éducatives. Aussi, le groupe de travail a cru bon de scinder ces deux aspects afin d'en faciliter la lecture.

9.1. Formation du personnel

« L'établissement offrant une pédagogie adaptée doit compter dans son équipe des membres du personnel ayant bénéficié de formations en lien avec la ou les pédagogies adaptées offertes par l'école » (cf. circulaires 8983 p. 192 et 8988 p. 205)

Appréhender le trouble développemental de la coordination est essentiel pour que les élèves puissent progresser dans leurs apprentissages et développer leur autonomie ainsi que leur bien-être. Pour ce faire, les membres des équipes éducatives tant de l'enseignement fondamental que du secondaire doivent avoir la possibilité d'entretenir, de perfectionner et d'ajuster leurs connaissances et compétences dans ce domaine.

Dans ce cadre, voici à titre d'exemple une liste non exhaustive de sujets de formation en lien avec ces besoins selon le public-cible :

Membres de l'équipe éducative de l'enseignement spécialisé

- ❖ Sensibilisation et approfondissement au trouble du développement de la coordination
- ❖ Identification des besoins d'apprentissage des élèves ayant un trouble du développement de la coordination
- ❖ Découverte d'outils / de méthodes/ de pratiques propices à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques pour les élèves ayant un trouble développemental de la coordination (gestion mentale, classe flexible, analyse de cas pratiques, grilles d'observation...)
- ❖ Découverte d'outils / de méthodes/ de pratiques spécifiques propices à la mise en œuvre d'aménagements raisonnables pour les élèves ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Réflexion et échanges sur ses pratiques pédagogiques quotidiennes portant sur le trouble développemental de la coordination
- ❖ Réflexivité et développement du plaisir d'apprendre chez les élèves ayant un trouble développemental de la coordination (engagement, processus d'apprentissage, gestion des comportements, pratiques de différenciation...)
- ❖ Développement et/ou renforcement des pratiques collaboratives (coenseignement, tutorat, alliance éducative ...) favorisant l'apprentissage des élèves ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Mise en œuvre de pratiques/d'outils d'autoévaluation et d'autorégulation de l'élève (grilles, portfolio...)
- ❖ Développement de la communication et de la collaboration avec les partenaires externes (parents, associations, centres...) au service de l'évolution des capacités des élèves ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Utilisation du portfolio comme outil professionnel au service de l'apprentissage des élèves ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Mise en œuvre de projet, de plan d'action, de plan d'intervention permettant le développement des apprentissages des élèves ayant un trouble développemental de la coordination (pédagogie par projet, stratégies d'apprentissage, climat scolaire, gestion de conflits, aménagements des espaces scolaires ...)
- ❖ ...

En plus de ce relevé, voici une liste non exhaustive de sujets de formation en lien avec des fonctions spécifiques liées au monde de l'enseignement :

Maitres/Professeurs d'éducation physique

- ❖ Identification et compréhension des difficultés éprouvées par les élèves ayant un trouble développemental de la coordination en lien avec la discipline sportive
- ❖ Adaptation des exercices sportifs en fonction des difficultés identifiées (fixation d'objectifs personnalisés, verbalisation des consignes par étapes ; matériel adapté, pratiques d'encouragement et de motivation...)
- ❖ Découverte de pratiques d'évaluation basée sur la progression individuelle de l'élève ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Initiation à l'apprentissage concernant la conduite de véhicules divers (vélo, trottinette, tracteur, voiture...) et à la sécurité routière
- ❖

Auxiliaire d'éducation et personnel paramédical, social et psychologique

- ❖ Compréhension du mode de fonctionnement du milieu scolaire afin d'adapter une posture professionnelle adéquate (pédagogie adaptée)
- ❖ Découverte/ approfondissement de méthodes / de tests permettant d'apporter des améliorations pédagogiques efficaces (évaluation de l'attention, reproduction de la mémoire, épreuves de lecture, encadrement différencié...)
- ❖ Découverte/ approfondissement de pistes concrètes d'adaptations pédagogiques par rapport à sa fonction spécifique dans un contexte scolaire
- ❖ Partage de ses connaissances, de ses expériences avec d'autres membres exerçant la même fonction dans la mise en œuvre de stratégies d'interventions pédagogiques
- ❖ ...

Sujets de formation dans le domaine du numérique

L'outil numérique est un moyen de compensation pratique permettant à l'élève de combler ses difficultés d'apprentissage tout en favorisant le développement de son autonomie.

Dans cette optique, voici une liste non exhaustive de sujets de formation se rapportant à cette discipline :

- ❖ Utilisation du numérique pour induire le travail collaboratif entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'élève ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Intégration des outils numériques dans ses pratiques pédagogiques au service de l'apprentissage des élèves ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Accompagnement de l'élève dans ses apprentissages à travers les outils numériques (iPad, tablette, ordinateur, TBI ...)
- ❖ Appropriation de programmes spécifiques liés au trouble développemental de la coordination
- ❖ Utilisation de l'outil numérique pour différencier les apprentissages en fonction des difficultés identifiées chez l'élève ayant un trouble développemental de la coordination
- ❖ Utilisation de l'outil numérique au service de l'évaluation et de l'autoévaluation de l'élève pour affiner/ perfectionner les apprentissages
- ❖ ...

9.2. Ajustement du capital période paramédical

Nous proposons que les moyens attribués aux professionnels qui se forment et se spécialisent soient à la hauteur de la tâche qui leur est demandée. Concrètement, une revalorisation du capital-périodes comme suit : pour chaque école qui organise une pédagogie adaptée, nous observons la nécessité d'asseoir des moyens structurels. Nous proposons à minima d'aligner le nombre guide paramédical sur celui de l'enseignement spécialisé de type 2 (3,9) : 6 élèves = 23,4 périodes.

9.3. Projection

Au regard des pédagogies adaptées déjà organisées, nous pouvons consulter les statistiques des classes déjà en place dans les écoles afin d'anticiper l'investissement probable du législateur.

Chiffres sur base du comptage du 30 septembre 2023

PA pour élèves aphasiques / dysphasiques								
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 8	Total
78	1	14	5	0	0	482	891	1471

57 écoles organisent la PA pour élèves aphasiques / dysphasiques

PA pour élèves avec autisme								
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 8	Total
68	1790	540	18	0	1	40	66	2523

97 écoles organisent la PA pour élèves avec autisme

PA pour élèves polyhandicapés								
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 8	Total
1	52	4	504	0	7	7	0	575

31 écoles organisent la PA pour élèves polyhandicapés

PA pour élèves avec HPLCI								
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 8	Total
0	0	0	62	0	0	0	0	62

6 écoles organisent la PA pour élèves avec HPLCI

10. Remerciements

Les co-présidentes tiennent à remercier chaleureusement les membres du groupe pour leur efficacité et leur dynamisme portés par leur bienveillance indéfectible auprès des élèves avec TDC.

Romane Cooken	WBE
Vinciane Gilon	WBE
Marc Golbert	PHARE
Michèle Grandjean	Inspection
Ludivine Halloy (co-présidente)	SeGEC
Caroline Henrion	UFAPEC
Louise Motte	CECP
Jérémy Philippe	FELSI
Véronique Rombaut	DGEO
Frédérique Verhulst	SeGEC
Véronique Wintgens (co-présidente)	WBE
Thierry Paques	Secrétaire du CSEEBS