



Groupe de discussion

Pacte pour un Enseignement d'excellence

« Orientation et école inclusive »

**Rapport du groupe de discussion mené auprès d'enseignants
(enseignements primaire et secondaire, ordinaire et spécialisé) et membres
de CPMS**

Liège : 22 février et 1^{er} mars 2019

Dinant : 11 mars et 5 avril 2019

Françoise Crépin et Virginie Dupont (ULg)
Kenny Khoury et Géraldine Lambert (ISPG)

Sylvie Van Lint (ULB/ISPG)

Table des matières

Avant-propos	4
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre	5
1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »	5
1.2. Objectif du groupe de discussion mené auprès d’enseignants	5
1.3. Thèmes abordés et guide d’entretien	6
1.3.1. Thèmes abordés	6
1.3.2. Guide d’entretien	6
1.4. Déroulement des séances	6
1.5. Traitement des données	7
1.6. Composition des groupes	7
2. L’analyse (synthèse) des discours	8
2.1. Fondement de la thématique selon les participants	8
2.2. Pratiques mises en œuvre	9
2.2.1. Au niveau du diagnostic	9
2.2.2. Au niveau de l’élaboration du PIA et de l’accompagnement de l’élève	10
2.2.3. Au niveau des aménagements raisonnables	11
2.3. Freins relevés	12
2.3.1. Un manque de formation	12
2.3.2. Un manque d’effectifs et des classes trop nombreuses	13
2.3.3. Un manque de moyens financiers	13
2.3.4. Les parents et l’environnement familial	13
2.3.5. Les acteurs, la culture d’équipe et l’environnement scolaire	14
2.3.6. L’intégration d’élèves aux profils différents	15
2.3.7. Procédures administratives : de longs dossiers	15
2.3.8. Les limites de certains aménagements raisonnables	16
2.4. Conditions pour une situation optimale	16
2.4.1. Plus de formation	16
2.4.2. Un meilleur accès aux outils	17
2.4.3. L’implication de TOUS les acteurs	17
2.4.4. Des heures de concertation et du travail collaboratif	18

2.4.5.	Du co-titulariat	19
2.4.6.	La révision du curriculum	19
2.4.7.	Mutualiser les heures d'accompagnement	20
2.4.8.	Une meilleure diffusion de l'information	20
2.4.9.	La création de pôles référents	22
2.5.	Synthèse	22
3.	Annexes	24

Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès de deux groupes essentiellement composés d'enseignants et membres de CPMS issus de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles et rencontrés chacun à deux reprises, dans le cadre d'un « groupe de discussion » portant sur « l'orientation et l'école inclusive ».

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », les objectifs spécifiques poursuivis par le groupe de discussion, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies, la description du public rencontré.

Dans la deuxième section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participants autour du thème de l'orientation et de l'école inclusive, en rendant compte de : leurs définitions de ce qu'est l'intégration, l'inclusion et l'école inclusive, leurs expériences de « bonnes pratiques » au niveau du diagnostic et de l'accompagnement de l'élève, les freins et limites relevés à la mise en place de l'intégration et de l'école inclusive, et, enfin, les conditions qui leur semblent nécessaires au bon fonctionnement de l'intégration et de l'inclusion.

1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, un nombre représentatif d'intervenants, composé d'une quinzaine de personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes de l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

1.2. Objectif du groupe de discussion mené auprès d'enseignants

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès de deux groupes essentiellement composés d'enseignants et membres de CPMS, rencontré chacun à deux reprises, avec comme objectif général de nourrir les réflexions en cours sur « l'orientation et l'école inclusive », en recueillant les avis et témoignages d'acteurs.

Plus précisément, les objectifs sont de :

- **clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser** - faire le point sur les concepts abordés, en particulier celui d' « école inclusive », en s'appuyant sur les définitions reprises dans l'Avis n°3 du Pacte (mars 2017) ;
- **impliquer les acteurs de terrain** dans l'élaboration des initiatives à l'agenda et définir certaines orientations ;
- **recueillir les « bonnes pratiques »**, les mesures, les initiatives, ou les dispositifs jugés pertinents pour « *l'orientation et l'école inclusive* » ; favoriser les échanges entre acteurs autour de pratiques pertinentes en vue de les propager ;
- **repérer les conditions**, les implications et les scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives : *selon les acteurs, quelles conditions doivent-elles être réunies pour que ces « bonnes initiatives » fonctionnent ?*

1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien

1.3.1. Thèmes abordés

Dans les deux groupes de discussion relatifs à l'orientation et l'école inclusive, plusieurs thèmes ont été abordés :

- la question du **diagnostic** : les pratiques en matière d'élaboration collective du diagnostic des besoins spécifiques d'un élève, les acteurs impliqués dans ce diagnostic, etc.
- la question de **l'accompagnement** des élèves à besoins spécifiques : qu'est-ce qui est mis en place ? Quelles sont les difficultés ? Quelles sont les conditions à remplir pour une école davantage inclusive ?
- **l'approche évolutive** : comment favoriser une approche évolutive liée à l'évaluation des aménagements raisonnables mis en place préalablement à l'orientation.
- enfin, le **rôle des acteurs** internes ou externes à l'école.

1.3.2. Guide d'entretien

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce canevas figure en annexe.

1.4. Déroulement des séances

Deux séances, espacées d'une semaine, se sont déroulées à Liège, et ont duré trois heures. Les deux autres séances ont eu lieu à Dinant les 11 mars et 5 avril 2019.

Lors de **la première séance**, les chercheurs ont commencé par se présenter et présenter le dispositif méthodologique du groupe de discussion : ses objectifs, les thèmes discutés, les principes et règles méthodologiques (garantie d'anonymat, enregistrement des séances, ...). Les participants ont ensuite eu l'occasion de se présenter à leur tour (fonction occupée, lieu et contexte de travail) lors d'un bref tour de table. Ensuite, les chercheurs ont brièvement présenté les éléments de contexte concernant l'orientation et l'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles, une définition des principaux concepts mobilisés (sur base de l'Avis n°3) et les principales propositions du Pacte en matière d'orientation et d'école inclusive. Après cette phase d'information, les participants ont été invités à réagir aux propositions contenues dans l'Avis n°3.

La suite des séances a été principalement axée sur la question du diagnostic et des pratiques en matière d'élaboration collective du diagnostic des besoins spécifiques. Afin de permettre à chacun de s'exprimer sur ce point, nous avons procédé à un tour de table. Au terme de la première séance, il a été proposé aux participants d'apporter, lors de la deuxième séance, des traces, ressources et bonnes pratiques jugées efficaces.

Lors de **la deuxième séance**, les chercheurs ont commencé par présenter une synthèse des propos tenus par les participants lors de la première séance, afin que ceux-ci puissent éventuellement la compléter ou la corriger. Les participants étaient ensuite invités à partager

des bonnes pratiques. Plusieurs participants ont tenu à présenter au groupe la plateforme « Instit.info », utilisée dans leur établissement. Un autre participant a présenté la « Pyramide d'interventions pour l'apprentissage et la réussite de chaque élève ». Les séances se sont ensuite poursuivies autour des différents thèmes du guide d'entretien.

1.5. Traitement des données

Suite à ces deux séances dans chaque groupe, le contenu des discussions a été regroupé et analysé selon cinq axes : les représentations des participants concernant le thème, les bonnes pratiques mises en place au quotidien, les freins rencontrés et les leviers permettant de les dépasser, les conditions garantissant un bon fonctionnement des dispositifs identifiés et les propositions suggérées pour une situation optimale.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

1.6. Composition des groupes

Afin de recueillir les représentations et avis sur la question de « l'orientation et l'école inclusive », des invitations ont été envoyées aux enseignants et membres des CPMS des différents réseaux (officiel et libre).

Le groupe de discussion à Liège a finalement réuni 20 participants, issus de tous les réseaux d'enseignement. Le groupe était composé d'enseignants issus de l'enseignement fondamental et secondaire, de l'enseignement ordinaire et spécialisé. Notons que parmi les enseignants, certains sont eux-mêmes parents d'enfants à besoins spécifiques. Certains ont aussi déjà été associés à des projets d'intégration ou ont des responsabilités en matière de prise en charge d'élèves à besoins spécifiques. Deux directions ont également participé au groupe, ainsi que trois membres de Centres PMS et deux logopèdes.

À Dinant, le groupe a rassemblé 15 participants, enseignants issus de tous les réseaux d'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé et membres de CPMS

2. L'analyse (synthèse) des discours

2.1. Fondement de la thématique selon les participants

Au fil de la discussion, les participants ont, à plusieurs reprises, insisté sur la distinction entre les notions d'inclusion et d'intégration. La définition de l'école inclusive telle que présentée dans l'Avis n°3 manque selon eux de clarté. L'école inclusive est définie comme « *permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique, et/ou organisationnel* ». D'après eux, il y a une vraie confusion dans la définition des termes. Ils considèrent qu'il s'agit là de la définition de l'intégration, chose qu'ils font déjà et sur laquelle nous reviendrons, et non de l'inclusion. Pour les participants, l'école inclusive est « *une école pour tous, pas uniquement pour ceux présentant des besoins spécifiques, une école inclusive est une école ouverte, diversifiée* », ou encore « *lors de l'intégration c'est l'élève qui s'adapte, lors de l'inclusion c'est le milieu qui change pour s'adapter à tous* ».

Pour appuyer leurs propos, certains participants remettent en question l'idée même d'aménagements raisonnables, privilégiant plutôt celle d'aménagements universels qu'ils définissent comme : « *des aménagements qui ne stigmatisent pas, mais qui sont pensés pour être appliqués à tous* ». La différenciation ciblant un enfant en particulier par des aménagements spécifiques relève davantage de l'intégration et risque de stigmatiser l'enfant. Or, si l'on veut de l'inclusion, il ne faut pas stigmatiser l'enfant, l'élève. À la notion d'aménagements raisonnables, les participants préfèrent celle d'aménagements universels qui s'adresseraient à tous les élèves d'une classe. Cette idée ne fait toutefois pas consensus au sein du groupe. Prenons l'exemple de l'agrandissement des polices de caractère qui peut être mis en place pour des élèves à besoins spécifiques ou, dans le cas d'aménagements universels, à l'entière de la classe. Le problème, pour certains, est d'habituer des élèves sans besoins particuliers à des polices de caractère agrandies qui ne sont pas utilisées dans la vie de tous les jours (romans, presse écrite...). En somme, l'un des intervenants résume le problème comme suit : « *l'intégration, c'est l'élève qui s'adapte, l'inclusion, c'est l'école qui s'adapte !* »

Pour certains participants il faut casser les schémas traditionnels et considérer que l'inclusion ne vise pas seulement les élèves à besoins spécifiques mais également les élèves qui sont plus éloignés de la culture scolaire ou les primo-arrivants par leur difficulté au niveau de la maîtrise de la langue. L'école inclusive doit se penser à l'aune de toutes les différences, en les incluant au mieux dans un grand ensemble de pratiques qui s'appliqueront à tous.

Dans l'idée d'une école inclusive, la question du diagnostic des besoins spécifiques d'un élève préalablement à la mise en place des aménagements raisonnables ne fait plus du tout sens. L'école doit être pensée pour tous, et ce, sans référence aucune avec le diagnostic en soi. Dans cette approche, le diagnostic devient caduc. De plus, le terme même de « diagnostic » a fait débat. En effet, certains voient dans ce terme une dimension trop « médicale ».

2.2. Pratiques mises en œuvre

Nous abordons dans ce point les « bonnes pratiques » et initiatives mises en œuvre par les intervenants rencontrés, au niveau du diagnostic d'une part, et de l'accompagnement des élèves d'autre part.

2.2.1. Au niveau du diagnostic

Pour les participants, le diagnostic, comme cela a été spécifié précédemment, ne paraît pas pertinent quand il s'agit de l'école inclusive. Toutefois, ceux-ci ont tentés de répondre au mieux aux attentes.

Les participants insistent beaucoup sur le rôle de l'enseignant. C'est lui en effet qui est chargé de collecter les informations dans ses classes, de récolter un maximum d'indices afin de détecter d'éventuels troubles de l'apprentissage. L'observation en classe a ici un rôle primordial. Des participants soulignent même qu'elle a un rôle plus important que le diagnostic en lui-même : il est déjà possible de mettre des choses en place sur base de l'observation. Cette récolte d'informations souffre toutefois d'un certain nombre de limites. En effet, tous les enseignants n'ont pas une connaissance suffisante des différents troubles. C'est du moins ce qui ressort des discussions. Le suivi d'un même élève durant toute sa scolarité pourrait permettre de compléter et préciser les éventuelles observations des professeurs qui n'ont des élèves qu'une année, focalisant leur attention sur l'acquisition des compétences de ceux-ci.

Les participants sont également revenus sur le rôle primordial du conseil de classe comme étant l'endroit par excellence où l'échange entre tous les membres du corps enseignant s'effectue. C'est là que la récolte de l'information de chacun peut trouver un écho constructif au fil des discussions. Certains soulignent toutefois les difficultés pour l'enseignant qui ne disposent que de deux heures par semaine avec un groupe classe ou qui rencontre jusqu'à 200 élèves par semaine. Dans ce cas de figure, la possibilité d'échanges lors du conseil de classe peut s'avérer précieuse. La formation initiale et continue dont il sera question plus loin devrait sensibiliser les enseignants à la détection, la prévention et la prise en charge des besoins spécifiques des élèves.

Une enseignante souligne le temps nécessaire et les différentes étapes pour établir un diagnostic : « *observer, écouter, comprendre et puis seulement réfléchir à la mise en place d'aides à l'élève. Il est important de noter ses observations dans un carnet afin de ne pas déformer la réalité* ». Lorsqu'elle constate d'importantes difficultés chez un enfant, elle prend tout d'abord contact avec les parents et ce n'est qu'avec leur accord qu'elle prend ensuite contact avec le CPMS pour fixer une réunion avec les acteurs concernés (parents, membres de CPMS, enseignant et parfois l'élève). L'enseignante est toutefois consciente que son contexte de travail, dans une petite école primaire, favorise ce type de démarche.

D'une manière plus générale, une fois que le problème est détecté, le corps éducatif fait remonter l'information au CPMS qui est chargé de faire suivre aux parents afin qu'un diagnostic puisse être posé par un professionnel (neuropsychologue...). Poser un diagnostic s'avère être un processus long : les CPMS sont surchargés, le temps de l'acceptation par les parents et la prise de rendez-vous chez un spécialiste prennent du temps. Par ailleurs, de telles consultations peuvent être coûteuses et ainsi pas à la portée de toutes les familles.

Une fois le bilan réalisé et le diagnostic posé, plusieurs enseignants se sentent parfois démunis face à la lecture de celui-ci. Il faut le comprendre pour pouvoir réagir efficacement. Ils ne se sentent pas armés pour cela, et selon eux, il leur faudrait des formations. Les membres des CPMS précisent qu'ils peuvent aider les enseignants pour la lecture et la compréhension de ce bilan, ainsi que pour la compréhension des « fiches dys », mais ils ajoutent qu'ils disposent de trop peu de temps et de personnel pour le faire systématiquement.

S'il est déjà possible de mettre en place certaines choses sur base de l'observation en classe, le diagnostic a son rôle à jouer à un moment donné afin d'apporter un regard extérieur et de pouvoir cibler correctement les actions à mener.

Au moment où un élève à besoins spécifiques arrive dans l'enseignement secondaire, le diagnostic est généralement déjà posé. Pour les enseignants du secondaire, il est alors essentiel lors de l'inscription de prendre le temps d'écouter les parents et le jeune pour bien identifier les difficultés et comprendre ce qui a déjà été mis en place « *pour ne pas perdre de temps jusqu'au premier bulletin* ».

2.2.2. Au niveau de l'élaboration du PIA et de l'accompagnement de l'élève

En termes d'accompagnement, le **PIA** est le premier outil mis en évidence par les participants. Celui-ci a pour utilité de définir les objectifs à poursuivre avec l'élève en réponse aux obstacles qui freinent son apprentissage. Il consiste ainsi en la mise en place d'un suivi individualisé avec chaque élève qui en a besoin. Les participants insistent beaucoup sur le caractère volontaire d'un tel dispositif, que ce soit concernant le professeur qui a la mission de mener ce suivi à bien, mais également l'élève qui parfois n'est pas preneur. En effet, ces moments privilégiés avec un professeur se déroulent habituellement pendant les moments de pause, où l'élève reste en classe alors qu'il est censé bénéficier d'un moment de détente. Si les participants ont largement conscience du caractère légal de celui-ci, ils pointent sa mauvaise utilisation.

Au fil de la discussion, il est ressorti que trop d'informations étaient perdues d'une année à l'autre, d'une école à l'autre, d'un professeur à l'autre. La centralisation des informations d'ordre pédagogique semble ainsi nécessaire afin de donner accès à l'information aux professeurs concernés. C'est le rôle d'« **Instit.info** ». Cette plateforme a été créée par un enseignant du spécialisé face au manque d'information et de suivi des élèves. En parcourant tous ensemble les différentes fonctionnalités qu'offre cette plateforme, nous avons réalisé qu'il s'agissait d'un outil connu, et utilisé par plusieurs équipes pédagogiques présentes lors des rencontres à Liège. Un tel outil s'avère précieux pour le suivi de l'élève. Les participants

pointent du doigt le retard parfois effrayant de la détection de troubles de l'apprentissage, par manque d'une vision globale de l'élève. Selon les participants qui l'utilisent, l'outil présenté permet d'éviter ce type de défaillance.

Alimenter la plateforme prend évidemment du temps, les participants insistent sur les difficultés rencontrées par les professeurs qui donnent cours à plus de six ou sept classes, même s'ils admettent que ce travail permet de gagner du temps dans la recherche de réponse à des questionnements qu'ils se posent à l'égard de leurs élèves. Tout s'y trouve : la manière dont l'élève se comporte, la motivation qu'il manifeste à l'égard de tel ou tel cours, le rapport avec les autres élèves, etc. Le site, pour l'ensemble des fonctionnalités qu'il offre, est vraiment très complet au point que certains intervenants pointent le risque de stigmatisation de l'élève puisque les informations le suivent. Comme dit lors de la discussion, l'utilisation d'un tel outil doit se développer progressivement et nécessite une véritable culture d'équipe, que cet outil peut contribuer à développer. Certains participants souhaitent qu'on puisse intégrer le temps consacré à l'élaboration du dossier de suivi de l'élève dans la charge horaire de l'enseignant. Dans certaines écoles, les équipes ont mis en place un cahier de communication ou une farde d'observation qui fait le lien entre tous les partenaires. La logopède y indique ce qu'elle fait avec l'élève, ce qui est mis en place etc. Cela permet un meilleur suivi de l'évolution de l'enfant.

2.2.3. Au niveau des aménagements raisonnables

Des participants enseignant dans le secondaire ont mentionnés ce qu'ils appellent **les conseils de régulation**. Ceux-ci se composent à la fois de membres du personnel de l'établissement scolaire (professeurs principalement) et d'élèves désignés sur base volontaire. Ce conseil se réunit dès lors qu'un problème dit « d'incivilité » se produit dans l'enceinte de l'école. L'objectif est de désamorcer le problème, en trouvant des solutions collectivement. Certains dans le groupe remettent en question le fait qu'il s'agisse bien d'une bonne pratique en lien avec l'école inclusive. Pour réponse, l'intervenante fait valoir que ce type d'outil permet une véritable inclusion par le dialogue, favorisant les relations positives au sein de la communauté scolaire.

Dans le même ordre d'idée que les conseils de régulation, il est également question **des tables rondes**. Ce sont des moments d'échanges privilégiés qui se déroulent en dehors des temps traditionnels de mise en commun tels que les conseils de classe. L'objectif de ces tables rondes est de mettre en commun et d'échanger sur les élèves. La raison d'être de tels moments est d'intensifier la discussion, en la décloisonnant au maximum des moments trop rares qui y sont habituellement accordés.

Les participants évoquent également la mise à disposition pour l'ensemble des élèves de toute une série de matériels tels que des casques anti-bruit, guides de lecture, lattes à poignées, etc. C'est une aide de tous les jours, pour le travail au quotidien, mais qui seront utiles également lors des moments d'évaluation. Des aménagements peuvent également exister concernant les devoirs en permettant aux parents d'alléger ceux-ci.

Il est à noter qu'il semble y avoir dans le chef de certains participants une confusion entre les difficultés scolaires que peut rencontrer un élève et les besoins spécifiques au sens des définitions des différents types d'enseignement organisés actuellement par le spécialisé. Les choses mériteraient sans doute d'être clarifiées davantage encore.

2.3. Freins relevés

Dans cette section, nous présentons les craintes, les obstacles, les difficultés et les limites relevés par les participants dans la mise en œuvre de l'orientation et l'école inclusive.

2.3.1. Un manque de formation

Les participants ont soulevé un manque important au niveau de la formation initiale et continuée des enseignants pour identifier et accompagner efficacement les élèves à besoins spécifiques. Au niveau de la formation initiale, peu, voire pas de stage au sein du spécialisé, peu d'informations sur le spécialisé en général et sur les différents types en particulier... Les stagiaires qui se retrouvent dans l'enseignement spécialisé ne sont pas armés : « *ils ne savent rien* ». Il semble nécessaire, pour les intervenants, de mettre en place, au sein de la formation initiale, une option, une spécialisation, propre à l'enseignement spécialisé afin de disposer d'« experts » dans le domaine. Au niveau de la formation continuée, ils se demandent si des formations relatives à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques existent pour les enseignants de l'ordinaire. Pour eux, il est nécessaire d'avoir une réelle formation et non un simple accompagnement par des acteurs du spécialisé. De plus, comme le soulignent des participants travaillant dans le spécialisé, ils ont tout appris sur le terrain, « sur le tas ». Enfin, les formations sont trop peu souvent adaptées aux besoins et questions du terrain. Au-delà du manque au niveau de la formation, les enseignants soulignent la difficulté pour eux de trouver un remplaçant lorsqu'ils sont en formation. Dès lors, certains proposent la mise en place d'équipes mobiles qui viendraient remplacer les enseignants dans les classes au moment où ils sont en formation.

Ces manques au niveau de la formation, tant initiale que continuée, se ressentent sur le terrain. Des participants soulignent la difficulté de trouver des gens compétents. En effet, trouver des enseignants ou des logopèdes qui ont la bonne formation n'est pas du tout évident. Certains déplorent le manque de professionnalisme et le manque de compétence des personnes en charge de l'intégration dans les écoles : « *on attend des gens qui viennent en intégration qu'ils soient plus et mieux formés que nous* ». De plus, il y a également un manque de personnel. À ce manque de formation s'ajoute également un manque d'outils et de moyens pour réagir face aux enfants, aux publics variés.

Au-delà même du problème de la formation initiale et du manque d'outils pour effectuer le travail de détection sur le terrain, des intervenants font valoir la déconnexion entre le terrain et la formation initiale en termes de gestion de classe. En effet, selon eux, il n'est pas suffisant d'être formé pour détecter les troubles d'apprentissages : il faut l'être également pour gérer une classe. C'est d'ailleurs, pour certains, le fond du problème : tant qu'un jeune enseignant ne sera

pas encore au point pour maîtriser la gestion d'une classe, la détection reste globalement impossible.

2.3.2. Un manque d'effectifs et des classes trop nombreuses

Les participants, tant les enseignants que les membres des CPMS, pointent le peu d'effectifs présents dans les écoles et la surcharge de travail pour les CPMS. Par exemple, un centre gère près de 8000 élèves pour seulement deux temps plein. Un autre est en charge de 480 élèves et ne dispose que d'une demi-charge de logopède. Pour les membres des CPMS, ce manque d'effectifs les empêche de s'occuper de leurs autres missions comme le décrochage scolaire ou le harcèlement.

Un diagnostic et un accompagnement efficace de l'élève dépend également du nombre d'élèves présents dans les classes de l'ordinaire. Des enseignants du fondamental soulignent déjà la difficulté de suivre de manière efficace les 25 élèves de leur classe. Dès lors, comment les enseignants du secondaire, qui ont parfois plus de 200 élèves, de deux à cinq heures par semaine, peuvent-ils suivre et accompagner leurs élèves selon leurs besoins ?

Plusieurs participants s'interrogent sur un nombre maximum d'élèves en intégration dans une classe. Pour eux, *« quatre élèves en intégration dans un groupe de vingt, c'est faisable, mais plus, ça devient très difficile, surtout si l'aide ne suit pas »*. Une enseignante dans le fondamental raconte sa grande difficulté pour gérer un groupe de 19 élèves dont 8 sont en intégration. Elle avoue *« qu'elle fait ce qu'elle peut »*. Selon elle, il n'y a pas de nombre limite ou idéal d'élèves en intégration dans une classe de l'ordinaire car *« une classe n'est pas l'autre ; certains groupes plus importants peuvent être plus faciles à gérer qu'un petit groupe avec beaucoup d'élèves en difficulté »*.

2.3.3. Un manque de moyens financiers

La question des moyens financiers et humains est revenue sans cesse. Pour certains, l'un des problèmes est qu'on ne met pas les moyens au bon endroit. Pour d'autres, il faut donner à l'ordinaire les moyens du spécialisé. Ces moyens supplémentaires devraient en effet permettre de prévoir davantage d'heures de concertation dans les horaires des enseignants, ainsi que la mise en place d'un co-enseignement plus régulier. Être deux enseignants en classe à des moments ponctuels offre davantage de possibilités d'observer les élèves et de détecter certaines difficultés.

2.3.4. Les parents et l'environnement familial

Pour certains participants, l'un des freins, est le manque de moyens des familles. L'accès au diagnostic et au bilan est fort coûteux et certains regrettent l'absence de dispositif pour aider les familles défavorisées.

Les familles éloignées de la culture scolaire et peu investies représentent aussi une difficulté, mais sur laquelle les participants reconnaissent n'avoir aucune prise. Ils s'interrogent et se sentent parfois démunis face à des enfants qui n'ont que l'école pour les aider. Quand ce

partenaire manque, n'est pas présent et peu investi, cela rend les choses plus compliquées, que ce soit pour faire un diagnostic ou pour l'accompagnement de l'élève.

Certains participants soulignent une autre difficulté : que faire lorsque les parents refusent le diagnostic ou s'opposent aux recommandations ou décisions du CPMS ou de l'équipe éducative ? Les relations école-famille et notamment les familles des élèves à besoins spécifiques ne sont pas toujours évidentes : « *c'est un long cheminement pour les parents d'accepter l'idée d'avoir un enfant à besoins spécifiques et nous ne sommes pas toujours suffisamment préparés pour les accompagner dans cette démarche* ». Les participants s'accordent pour dire que c'est une relation qui doit être soignée, productive. Mais ils avouent ne pas avoir le temps « *pour gérer cela* ». Plusieurs membres de CPMS conviennent que c'est là une de leurs missions, mais le manque d'effectifs ne permet pas de prendre cela en charge.

Du côté des enseignants, il faut également noter que de nombreux intervenants ont insisté sur la notion de **responsabilité**. En effet, dans quelle mesure un professeur détectant une difficulté importante aura-t-il le réflexe d'effectuer une démarche visant à lancer un diagnostic ? C'est là l'une des craintes qui est ressortie des échanges. Au-delà même du manque de moyen ayant trait à la formation initiale ou au nombre d'élèves dans les classes, beaucoup craignent le rejet de la responsabilité vers la famille, faisant valoir que « *ce n'est pas de mon ressort* » ou encore « *je ne suis pas logopède, ou psychologue* ». C'est par le biais de telles phrases qu'a été illustré l'ensemble des problèmes concernant cette idée de responsabilité du professeur à l'égard de ses élèves : il faut d'ailleurs décloisonner les rôles de tout un chacun, en rendant tous les professionnels de l'enseignement acteurs de leurs décisions. Seul bémol relevé : s'il faut faire confiance aux acteurs de terrain, certains pointent du doigt un manque de professionnalisme qui risque d'engendrer des conséquences problématiques pour l'enfant.

2.3.5. Les acteurs, la culture d'équipe et l'environnement scolaire

La question des acteurs et des relations entre les acteurs a été soulevée, notamment par les enseignants en intégration. En effet, ils ont parfois l'impression d'être la « bête noire » de l'équipe car ils mettent en place des choses pour l'intégration et le PIA : « *tout le monde n'est pas sensible à ça* ». En effet, il arrive que des enseignants refusent des intégrations, étant peu convaincus par la démarche. L'accompagnement en intégration est parfois perçu comme une « planque » selon certains participants. D'après eux, il arrive que l'on mette des professeurs en intégration « *pour les décharger* » et non pour mettre réellement en place de l'intégration. Dans d'autres cas, on impose à l'enseignant de faire de l'intégration ce qui n'est absolument pas idéal. Certains encore évoquent le fait que l'arrivée dans l'école ou dans la classe de la personne accompagnant l'élève en intégration est parfois perçu comme une intrusion. Dans ces conditions, de réelles collaborations sont difficiles à mettre en place, or elles sont indispensables pour accompagner efficacement un élève à besoins spécifiques.

Les participants mettent également en avant le problème des logopèdes rattachées à une école du spécialisé mais qui font de l'intégration dans différents établissements de l'ordinaire. Selon eux, à force de multiplier les intégrations dans plusieurs écoles, ces logopèdes « volantes » sont peu intégrées dans les équipes. Non pas par manque de bonne volonté, mais bien parce qu'elles

travaillent dans trop d'établissements à la fois. Cette difficulté peut concerner plus largement toutes personnes chargées de l'intégration. Un participant, travaillant dans le spécialisé, propose que ces personnes ne soient pas engagées à temps plein en intégration, mais par exemple à mi-temps. Cela leur permettrait d'avoir des horaires moins morcelés et donc de s'ancrer davantage dans les équipes pédagogiques.

Un autre frein à l'intégration est, selon les participants, les écoles qui refusent les intégrations. En effet, malgré le décret sur les aménagements raisonnables, des établissements n'acceptent pas des élèves en intégration : « *une école n'est pas l'autre, ce n'est pas normal* ». Ce refus est vu comme une injustice et certains vont jusqu'à proposer de retirer des moyens aux écoles refusant les intégrations pour les donner aux écoles qui en font. Pour eux, le flou actuel dans les textes légaux et les directives permettent à certaines écoles de refuser les intégrations. Il semble donc essentiel que cela soit mieux défini.

Enfin, certains insistent sur l'importance cruciale de la motivation de l'ensemble des enseignants de l'école. S'engager dans un projet d'intégration requiert l'adhésion de tous les enseignants, faute de quoi, le parcours de l'élève dans l'ordinaire pourrait être remis en question.

2.3.6. L'intégration d'élèves aux profils différents

Les participants s'interrogent sur la faisabilité de l'intégration d'élèves de types différents dans l'enseignement ordinaire. Comme le soulignent des enseignants du spécialisé, ce n'est pas la même équipe qui travaille dans le type 4 et dans le type 7, par exemple. Ils voient là une limite et se demandent comment un enseignant de l'ordinaire peut s'en sortir, surtout s'il a face à lui une classe de 25 élèves, et qu'il n'a pas été formé. Ils insistent : « *cela prend parfois des années pour être bien formé à la prise en charge d'un seul type. On ne peut pas demander à un enseignant d'être performant avec un aveugle, un sourd, un élève dys, etc.* ». Une enseignante évoque l'énergie, les moyens et « *le long chemin parcouru pour réussir l'intégration d'élèves sourds. Mais ne me demandez pas de m'occuper d'élèves aveugles ou dyspraxiques, je n'ai pas les compétences* ».

Cette crainte de devoir accueillir dans une classe de l'ordinaire plusieurs élèves présentant des troubles différents sans disposer des connaissances et compétences requises est extrêmement prégnante et constitue un frein important.

2.3.7. Procédures administratives : de longs dossiers

Plusieurs intervenants regrettent que le diagnostic soit un processus long et coûteux. Pour eux, il est essentiel de faciliter l'accès à ce diagnostic.

Des enseignants du secondaire soulignent la difficulté d'assurer un suivi efficace entre le primaire et le début du secondaire. En effet, les dossiers sont trop souvent difficiles à récupérer

d'une école à l'autre, d'un réseau à l'autre : *“informatiser cela, rendrait les choses beaucoup plus faciles”*.

Pour d'autres, un des problèmes majeurs est le temps que prennent les démarches du protocole d'intégration. En effet, pour bénéficier d'un dispositif d'intégration, l'élève doit être inscrit dans le spécialisé avant la fin du mois de janvier. Il revient ensuite dans l'ordinaire et peut alors bénéficier de quatre heures d'intégration à partir de la rentrée de septembre. De plus, ce passage par le spécialisé doit être validé par la famille qui met parfois du temps à accepter les difficultés de leur enfant. Dans une optique d'inclusion, ce passage par l'enseignement spécialisé pour pouvoir bénéficier d'une aide est incohérent.

2.3.8. Les limites de certains aménagements raisonnables

Une participante, maman d'un enfant en intégration, tient à aborder les limites de certains aménagements raisonnables, et notamment de l'utilisation d'un ordinateur pour les élèves dyspraxiques. Si l'usage de l'outil informatique a été bénéfique en primaire - résultats qui s'améliorent, des ordinateurs présents en classe et utilisés par tous - le passage dans le secondaire est difficile. En effet, l'école ne fournit pas d'ordinateur et l'élève est dorénavant confronté à la prise de note manuelle. Selon elle, en primaire, tout a été facilité pour les apprentissages, mais au final l'enfant ne sait pas écrire et ne maîtrise pas la cursive. Les aménagements raisonnables ne doivent pas tout palier et surtout, *« ce n'est pas tout faciliter à tout prix »*.

2.4. Conditions pour une situation optimale

2.4.1. Plus de formation

Au niveau de la formation initiale, les participants soulignent l'importance de mettre en place une option, une spécialisation, propre à l'enseignement spécialisé afin d'être un « expert » dans le domaine et d'être reconnu comme tel au sein de l'établissement. Ces personnes ressources pourraient alors sensibiliser et épauler leurs collègues. Ils soulignent l'importance d'augmenter au sein de la formation initiale des enseignants, l'ancrage sur le terrain dans des écoles de stages variées : en zone urbaine, en zone rurale, dans des écoles spécialisées, etc.

Au-delà de la formation initiale ou continuée, les enseignants sont demandeurs de formation aux différents outils, comme par exemple le PIA et la définition des objectifs. Les enseignants du spécialisé, qui travaillent avec cet outil depuis 20 ans, ont eu un accompagnement et une formation à son utilisation. Il semble donc essentiel que cela soit mis en place pour les enseignants de l'ordinaire aussi.

Dans une école secondaire de l'ordinaire, la direction a décidé de créer un poste temps plein pour une personne chargée de gérer les intégrations dans l'école. Cette personne est le relai entre les parents, le CPMS et l'ensemble des enseignants en charge des élèves en intégration. Cette personne ressource dispose de temps pour se former, pour rechercher de l'information

notamment auprès des spécialistes. Elle est alors chargée de diffuser l'information auprès des enseignants.

Enfin, une personne propose la mise en place de formations d'école pour que tous les enseignants d'une même équipe suivent la même formation. Cela permettrait alors de construire des projets porteurs au sein de l'école et surtout des projets auxquels adhère l'ensemble de l'équipe éducative.

2.4.2. Un meilleur accès aux outils

L'accès aux outils ou à l'information semble également indispensable pour les participants. Cela concerne tout d'abord, l'accès aux différentes circulaires en rapport avec l'orientation, les aménagements raisonnables ou encore l'école inclusive. Ensuite, les participants souhaitent avoir accès à tous les outils disponibles et ce, quel que soit le réseau dans lequel on enseigne. En effet, ils déplorent le fait que certaines choses ne soient pas disponibles, simplement parce qu'ils ne sont pas dans le « *bon réseau* ». Ils soulignent également le nombre important de portails qui sont obsolètes et l'importance d'avoir accès à des informations de qualité pour pouvoir réfléchir et se former.

2.4.3. L'implication de TOUS les acteurs

Il semble également important pour les participants d'impliquer tous les acteurs dans le processus et pas seulement lors de la signature du contrat d'intégration : des parents à la direction, des enseignants à l'enfant en passant par les membres du CPMS. L'implication de tous favoriserait une meilleure collaboration.

Une personne souligne l'importance de consulter l'enfant pendant le processus d'intégration. En effet, il est essentiel que l'enfant soit d'accord et qu'il approuve le projet. En plus de l'enfant, il est déterminant d'impliquer les enseignants concernés. Il arrive encore que des enseignants soient mis devant le fait accompli et qu'ils découvrent quelques semaines après la rentrée qu'ils ont un élève en intégration.

L'implication des acteurs concerne également les autres élèves de la classe. En effet, l'accueil de l'élève en intégration dans sa classe est important. L'objectif de l'école inclusive est justement que les élèves se côtoient. Dans certains cas, il est pertinent de faire venir un intervenant extérieur pour expliquer à la fois au reste de la classe, mais aussi à l'équipe éducative, les différents types de comportements ou les troubles de l'apprentissage. C'est essentiel pour que les acteurs aient une attitude adéquate et bienveillante et non pas de crainte et de rejet.

Il semble également essentiel, pour les intervenants, d'impliquer les parents et surtout de faire en sorte que les parents « *osent entrer dans l'école* ». Ils insistent sur l'importance de créer des moments autres que les moments scolaires, et surtout en dehors du temps scolaire, pour accueillir les parents dans la classe ou dans l'école. Par exemple à travers des animations, un marché de Noël, etc. Il s'agit également d'ouvrir l'école avant qu'il y ait un problème et de

dissocier ces occasions de rencontre du temps passé dans l'école au moment des bulletins, des réunions des parents, etc. Pour certains intervenants, il est aussi important d'apporter un soutien pour les parents. En effet, ce n'est pas facile pour des parents d'apprendre que leur enfant a des difficultés. L'enseignant devrait être épaulé dans ce rôle.

Dans une école primaire, une fois que les choses se mettent en place, les différents acteurs sont conviés à une table ronde qui réunit direction, enseignants, logopède, kinésithérapeute et parents. Il est important que les parents entendent la même chose que l'équipe éducative pour qu'ils comprennent le sens des interventions et pour éviter les interprétations erronées. L'enfant est généralement présent en début de table ronde pour qu'il comprenne les liens entre le travail effectué par exemple avec la logopède et le travail effectué en classe.

Plusieurs intervenants s'interrogent sur la place des logopèdes dans les écoles : faut-il les intégrer dans les établissements ? Les avis divergent sur cette question. Pour certains, intégrer des logopèdes dans l'école risque de restreindre l'implication des parents dans le suivi de leur enfant. En effet, ils craignent que les parents se désintéressent de cette question et se disent « *ok, c'est l'école qui gère tout cela* ». Pour d'autres, il faut faire attention à la présence de spécialistes dans l'école : « *chacun son job* ». Si certaines écoles ont décidé de ne pas engager de logopèdes, elles leur ouvrent l'école plusieurs fois par semaine. De cette manière, les enseignants et les logopèdes peuvent se croiser et échanger sur les élèves.

Pour certains, il est également important que l'école s'ouvre et collabore avec des acteurs externes. Ces collaborations peuvent être enrichissantes si elles tournent autour d'un projet qui a du sens. Ils ajoutent que si l'école veut « survivre », ces partenariats sont indispensables.

2.4.4. Des heures de concertation et du travail collaboratif

Pour les participants, il est nécessaire de mettre en place des heures de concertation et de travail collaboratif pour favoriser un meilleur suivi et accompagnement de l'élève, comme c'est déjà le cas dans le fondamental et dans l'enseignement spécialisé. Ces heures doivent être comprises dans l'horaire de l'enseignant. Certains pointent la difficulté des enseignants qui se trouvent sur plusieurs implantations.

Les membres de CPMS insistent pour que des plages horaires de concertation soient communes aux enseignants et eux-mêmes. Il est primordial de favoriser les occasions de rencontres entre les acteurs concernés par l'intégration dans l'ordinaire d'élèves à besoins spécifiques. Mais, ajoutent-ils, il est essentiel de disposer de plus de personnel, « *on ne peut pas faire du bon travail avec si peu d'effectifs. Si on a plus de personnel, on peut accompagner les élèves à besoins spécifiques et conseiller les enseignants* ».

Pour certains, le pôle territorial est une macro structure supplémentaire dont les rôles et les tâches pourraient avantageusement être pris en charge par les CPMS. « *L'essentiel des ressources et du personnel ne doit pas se trouver dans une structure macro, au niveau du pôle territorial, mais bien dans les écoles, sur le terrain* ». Certains vont plus loin et proposent que ce soit les CPMS, avec des équipes renforcées, qui gèrent le dispatching des enseignants du

spécialisé dans l'ordinaire. Ce serait alors au CPMS de gérer les intégrations et de réunir les établissements de leur entité pour répartir les ressources et les aides en fonction des besoins. Pour les CPMS, la création d'un pôle territorial occasionne une démultiplication des intervenants. Selon eux, plus il y a de partenaires, plus cela prend du temps : « *cela crée un partenaire en plus avec qui se concerter et discuter* ».

2.4.5. Du co-titulariat

Dans une logique d'inclusion, le co-titulariat ou co-enseignement est une pratique qui devrait être généralisée. Mettre en place des heures de co-enseignement permet à l'un des enseignants de se mettre en retrait et ainsi d'observer l'ensemble de la classe et non un élève en particulier. Un enseignant seul en classe ne peut être attentif à tout et tout le monde, la présence d'un collègue lors de certaines heures permet de récolter des informations sur les élèves. En effet, accompagner un élève en intégration "*ce n'est pas de s'asseoir à côté de l'élève*", "*s'asseoir à côté d'un enfant, c'est le stigmatiser*", il faut vraiment prendre en compte tous les élèves. Ils ont tous besoin d'aide d'une manière ou d'une autre.

La collaboration entre le titulaire de classe et la personne accompagnant l'élève en intégration a occupé une place centrale dans les discussions. Les participants considèrent qu'il s'agit là d'une condition *sine qua non* à la réussite d'une intégration. Dans le même temps, ils sont conscients que ceci nécessite une évolution des mentalités des enseignants souvent habitués à être seul maître à bord dans leur classe. C'est une véritable culture du co-titulariat qu'il va falloir développer dans les écoles afin d'aider au mieux les élèves en difficulté. C'est une petite révolution qui nécessite un appui réel de la part des directions qui constituent un moteur pour la collaboration entre les professionnels de l'enseignement.

Plusieurs enseignants proposent de mettre en place des binômes entre jeunes enseignants et enseignants plus expérimentés, une sorte de parrainage qui permette à la fois au jeune d'apprendre au contact d'une personne expérimentée et de pouvoir porter plus d'attention (puisque deux en classe) à chaque élève.

2.4.6. La révision du curriculum

Pour certains participants, la certification est un frein aux apprentissages des élèves à besoins spécifiques. Il semble donc primordial de réviser le curriculum, autrement dit, de permettre à tous les élèves d'avoir leur place dans l'ordinaire, mais d'avoir différents niveaux d'exigence quant aux apprentissages des élèves à besoins spécifiques. Par exemple, un enfant trisomique, qui a sa place dans l'ordinaire, sera souvent orienté vers le spécialisé sous prétexte qu'il n'atteindra pas le même niveau que les autres. Selon plusieurs participants, « *ce n'est pas grave s'ils n'arrivent pas tous au même niveau* », ce qui est important c'est ce qu'ils ont appris au terme de leurs études, et les portes que cela leur ouvre.

2.4.7. Mutualiser les heures d'accompagnement

Les élèves reconnus en intégration bénéficient de quatre heures de soutien. Parfois, un élève a besoin de ces quatre heures d'accompagnement tandis que d'autres en auraient besoin de dix et d'autres encore ont assez de deux heures. Mutualiser ces heures d'accompagnement permettrait de mieux les répartir en fonction des besoins de chacun.

Concernant le protocole d'intégration, plusieurs participants proposent que ce soit le CPMS qui gère les intégrations. Après avoir vu l'enfant et les parents, il déciderait le nombre de périodes nécessaires, et ce sans passer par l'enseignement spécialisé. Cela simplifierait beaucoup les choses.

2.4.8. Une meilleure diffusion de l'information

La circulation de l'information entre les différents acteurs est un élément crucial, mais délicat car l'enseignant doit aussi pouvoir se faire sa propre idée. Il est important que l'enfant ne soit pas stigmatisé définitivement.

Au fil des discussions, plusieurs craintes ont été soulevées par les participants. Tout d'abord, l'école inclusive ne signifie pas pour eux la fin du spécialisé. En effet, même si on tend vers plus d'inclusion, « *il y a des élèves pour qui le spécialisé fonctionne et a du sens* ». Ensuite, certains pointent le flou général. Pour eux, rien n'est clair, ni sur les différents portails, ni au sein des réseaux ou des PO. Il est important pour eux que les décideurs annoncent et expliquent plus clairement les intentions et projets.

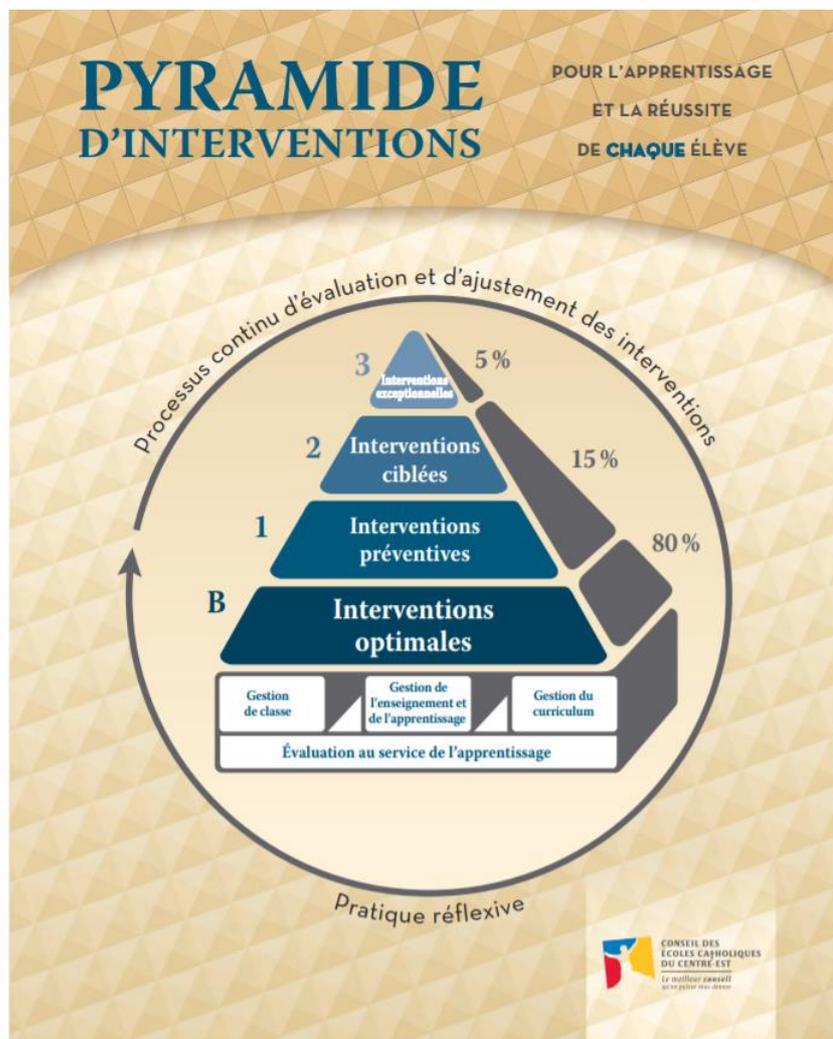
Une meilleure diffusion de l'information passe également par l'explication des circulaires et décrets, notamment celui sur les aménagements raisonnables. En effet, plusieurs intervenants pointent le fait que trop souvent, les enseignants ne sont pas informés de ce qu'ils peuvent faire ou pas, au niveau des AR. Il semblerait que le concept de différenciation ne soit pas compris et intégré par les enseignants du secondaire, mais aussi du fondamental.

Malgré une reconnaissance de l'enseignement spécialisé belge à l'étranger, celui-ci est mal reconnu en Belgique, comme le déplorent des enseignants du spécialisé. Pour eux, les écoles spécialisées sont ghettoïsées, les élèves ont parfois peur de dire qu'ils fréquentent l'enseignement spécialisé car cela est connoté négativement. Pour ces enseignants, il est important de décroisonner l'enseignement, « *pour que ces élèves ne soient pas stigmatisés, cachés de la société* ». Au final, ils regrettent qu'en général on connaît peu la réalité du spécialisé.

Enfin, il leur semble important de planifier et d'avoir une vision à long terme des différentes phases pour arriver à l'inclusion. Sans planification, certains craignent que le processus soit trop lourd. D'autres participants se demandent : « *est-ce qu'ils sont conscients que ça ne peut pas fonctionner comme cela ?* ». Travaillant en intégration avec des malentendants, une enseignante insiste sur l'énergie, les moyens et le long chemin parcouru pour l'intégration

d'enfants sourds. Elle insiste, l'inclusion n'est pas la formule miracle, sauf si on met réellement les moyens : « *cela ne va pas se faire comme cela, d'un claquement de doigt.* »

Une intervenante a décrit la pyramide d'interventions pour l'apprentissage et la réussite de chaque élève (ci-joint). Selon elle, cet outil permet de clarifier la situation parfois floue pour les acteurs du terrain. Cette pyramide permet de bien comprendre ce qu'est l'école inclusive. Elle part, à sa base, de l'évaluation au service de l'apprentissage pour arriver jusqu'à l'intervention exceptionnelle au sommet de celle-ci. L'objectif de cet outil est de hiérarchiser le travail des professionnels de l'enseignement. En effet, ce qui ressort des interventions des acteurs de terrain est la difficulté à appréhender la question de la détection des troubles impliquant des aménagements raisonnables. En schématisant le processus continu d'évaluation et d'ajustement des interventions, prenant en compte la gestion de classe (1), la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage (2) ainsi que la gestion du curriculum (3), l'ensemble des interventions s'y retrouvent afin d'agir au mieux pour l'élève concerné par d'éventuels troubles de l'apprentissage. Comment une école peut-elle agir ? La pyramide tente d'orienter les acteurs afin de trouver une réponse adaptée.



Conformément à l'approche évolutive, les participants considèrent que l'observation, la différenciation, l'identification éventuelle de besoins spécifiques, la mise en place d'aménagements raisonnables restent d'actualité tout au long de la scolarité de l'élève, y compris dans le supérieur et dans le monde du travail.

2.4.9. La création de pôles référents

Certains participants proposent que des écoles de l'ordinaire se spécialisent dans l'accueil et l'accompagnement d'élèves présentant certains types de besoins spécifiques. Cette spécialisation aboutirait à une meilleure prise en charge et simplifierait beaucoup les aspects organisationnels et logistiques. « *Par exemple, on n'utilise pas les mêmes outils pour les malvoyants et pour les sourds* ». Cette idée n'est toutefois pas partagée par l'ensemble des participants dans la mesure où une telle situation pourrait aboutir à de nouveaux cloisonnements, alors que l'esprit de l'école inclusive est une école ouverte et décloisonnée.

Un autre intervenant propose la mise en place de « centres référents » composés de logopèdes, kinésithérapeute, neuropsychologue etc. Chaque centre serait lié à un CPMS. La mise en place de ces centres référents favoriserait les réunions et les rencontres entre les acteurs. Mais, selon un membre d'un CPMS, cela peut poser un problème déontologique.

La question des primo-arrivants a été évoquée par plusieurs participants. En effet, les primo-arrivants sont trop souvent orientés vers le spécialisé, ce qui n'est pas normal. Selon eux, l'intégration est un palliatif pour les primo-arrivants, or ce qu'il faudrait, c'est une véritable réflexion sur ces jeunes arrivant en Belgique et ne maîtrisant pas le français.

2.5. Synthèse

Avant toute chose, il ressort de ces différents groupes de discussion la nécessité de redéfinir plus clairement ce que sont « l'intégration » et « l'inclusion » pour savoir plus précisément vers quelle école nous voulons aller. Si la thématique principale débattue dans ces groupes était l'inclusion, c'est souvent de l'intégration dont il a été question puisque c'est cela qui est aujourd'hui mis en place dans les écoles. Toutefois, les participants se sont efforcés d'imaginer à certains moments ce que pourrait être l'inclusion et les éléments nécessaires à sa mise en place.

Retenons tout d'abord, le grand manque de formation des enseignants quant à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. À l'aube de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), il semble primordial d'accorder une place à la formation de tous les futurs enseignants pour qu'ils soient mieux outillés pour la détection des troubles de l'apprentissage mais aussi à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques.

Ensuite, les participants soulignent la nécessité d'un travail collaboratif important pour la mise en place de l'intégration, mais plus encore de l'inclusion. Une collaboration au sein de l'équipe

éducative mais également avec les partenaires chargés de l'intégration est une condition *sine qua non*.

Les participants soulèvent également la nécessité de moyens supplémentaires pour mettre en place l'école inclusive. Plus précisément ces moyens pourraient servir à engager du personnel enseignant supplémentaire pour pouvoir faire du co-titulariat, à octroyer des heures supplémentaires pour de la concertation, à engager du personnel pour renforcer les CPMS.

De plus, la frontière entre difficultés d'apprentissage et troubles de l'apprentissage ou du comportement semble très floue pour les enseignants de l'ordinaire. Ceci souligne à nouveau la nécessité de formation en la matière, d'échanges et de collaborations avec des spécialistes.

En conclusion, si l'école inclusive porte en germe l'idée que c'est à elle à s'adapter aux besoins de l'élève, il faut lui en donner les moyens. C'est en répondant aux attentes du terrain que ceux-ci pourront contribuer à l'épanouissement de chacun dans l'école de demain.

3. Annexes



**Processus participatif du Pacte
Orientation et école inclusive**

**Liège et Dinant
Février à avril 2019**

Objectifs des deux séances

- Informations: clarifier les initiatives du Pacte, faire le point sur les concepts abordés
- Impliquer les acteurs de terrain dans la définition de certaines orientations
- Recueillir des mesures, pratiques ou dispositifs jugés pertinents pour une école inclusive
- Discuter autour des éventuelles ressources apportées par les participants
- Échanger autour des pratiques partagées: repérer les conditions, implications et scénarios d'opérationnalisation des différentes initiatives
- Communiquer ce que vous souhaitez transmettre aux personnes en charge du dossier

Il ne s'agit pas de débattre du Pacte en général!

Principes du groupe de discussion

- Anonymat et confidentialité
- Perspective compréhensive: liberté de parole
- Tous les points de vue nous intéressent: l'objectif n'est pas d'arriver à tout prix à un consensus
- Séance enregistrée: vérification de la complétion et fidélité

Présentations

INFORMATION

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Type d'enseignement	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	s'adresse aux élèves atteints
1	non	oui	oui	« de retard mental léger »
2	oui	oui	oui	« de retard mental modéré ou sévère »
3	oui	oui	oui	« de troubles du comportement et/ou de la personnalité »
4	oui	oui	oui	« de déficience physique »
5	oui	oui	oui	« de maladies ou convalescents »
6	oui	oui	oui	« de déficiences visuelles »
7	oui	oui	oui	« de déficiences auditives »
8	non	oui	non	« de troubles des apprentissages »

L'enseignement fondamental spécialisé est organisé en quatre degrés de maturité (pour l'enseignement de type 2, les degrés de maturité diffèrent)

- maturité I : niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation
- maturité II : niveaux d'apprentissages préscolaires
- maturité III : éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation)
- maturité IV : approfondissements

L'enseignement secondaire spécialisé est organisé en quatre formes, prenant en compte le projet personnel de l'élève

- la forme 1 : enseignement d'adaptation sociale
- la forme 2 : enseignement d'adaptation sociale et professionnelle
- la forme 3 : enseignement professionnel
- la forme 4 : enseignement général, technique, artistique ou professionnel

CITE 2
CITE 2
CITE 2 CITE 3
CITE 2 CITE 3

INFORMATION

Quelques chiffres

(Les Indicateurs de l'enseignement, 2017)

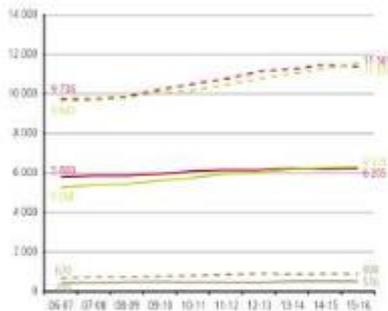
Effectifs en constante augmentation depuis 10 ans.

En 2015-2016,
 - mat: 1 414
 - prim: 17 581
 - sec: 17 888

→ 4% des élèves inscrits dans l'enseignement en FW-B

Garçons nettement plus nombreux que filles

6.1 Évolution des effectifs de l'enseignement spécialisé par niveau d'enseignement et par sexe, de 2006-2007 à 2015-2016

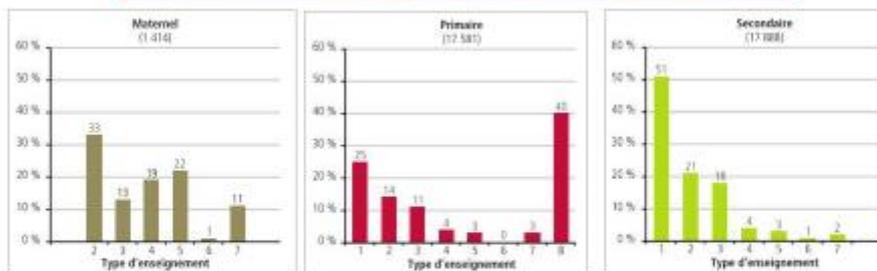


En 2015-2016, l'enseignement primaire spécialisé compte 11 376 garçons et 6 205 filles.

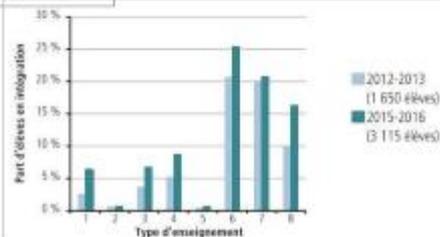
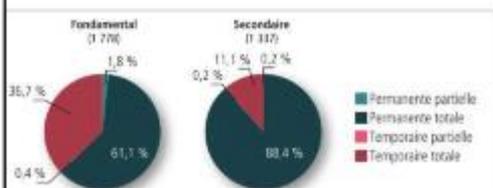
■ Maternel
 ■ Primaire
 ■ Secondaire
 — Filles
 — Garçons

INFORMATION

7.2 Répartition relative des élèves de l'enseignement spécialisé par niveau et type en 2015-2016

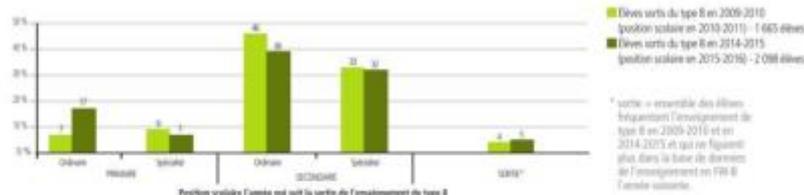


Élèves bénéficiant d'un dispositif d'intégration



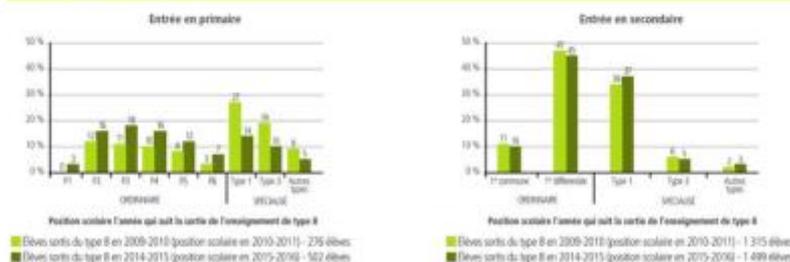
INFORMATION

10.2. Distribution des élèves sortant de l'enseignement de type II en 2009-2010 et en 2014-2015 selon la position scolaire l'année scolaire suivante



En 2015-2016, 17 % des 2 088 élèves sortis de l'enseignement de type II se retrouvent dans l'enseignement primaire ordinaire et 39 % dans le secondaire ordinaire.

10.3. Zoom sur les élèves sortant de type II en 2009-2010 et en 2014-2015 et poursuivant leur scolarité l'année suivante dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire



INFORMATION

Objectif concret du GC: retour à l'horizon 2030 au pourcentage d'élèves inscrits dans le spécialisé de 2004 (c-à-d diminution d'environ 18%)

L'école inclusive est définie comme...

« permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel ».

Les aménagements raisonnables (décret du 07-12-17, entré en application depuis la rentrée 2018-2019).

« Tout élève de l'enseignement ordinaire qui présente des besoins spécifiques est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables matériels, pédagogiques ou organisationnels adaptés pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé ».

INFORMATION

Définition de l'inclusion à partir de l'intégration (Thomazet, 2008)



INFORMATION

Les aménagements raisonnables sont mis en place à la demande...

- des parents ou de l'élève majeur
- du CPMS attaché à l'école où l'élève est inscrit
- d'un membre du conseil de classe
- de la direction de l'établissement

Ces aménagements concernent...

- l'accès de l'élève à l'établissement
- l'organisation des études et des évaluations internes et externes
- l'ensemble des activités liées au programme et au projet d'établissement

Diagnostic pour la mise en place des aménagements établi par un spécialiste dans le domaine médical, paramédical, psycho-médical ou par une équipe médicale pluridisciplinaire

INFORMATION

Le caractère raisonnable des aménagements est évalué sur la base des critères suivants:

- l'impact financier
- l'impact organisationnel (en particulier l'encadrement de l'élève concerné)
- la fréquence et la durée de l'utilisation de l'aménagement par l'élève à besoins spécifiques
- l'impact sur la qualité de vie de l'utilisateur
- l'impact sur l'environnement et sur les autres utilisateurs
- l'absence d'alternatives équivalentes

Le principe de l'école inclusive confirme le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire, **sans possibilité de refus d'inscription au motif que l'inclusion nécessiterait des aménagements raisonnables** ou que l'enfant ne serait pas capable d'assimiler la matière enseignée.

Les aménagements peuvent comprendre des mesures dispensatoires (ex. ajout ou dispense d'objectifs du programme d'études).

INFORMATION

Ce n'est que si les aménagements mis en place dans l'enseignement ordinaire ne permettent pas à l'enfant d'y poursuivre son parcours qu'une orientation vers l'enseignement spécialisé peut être envisagée.

→ Pour le GC, il est essentiel...

- de **favoriser l'inclusion ou le maintien** dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques
- d'encourager **l'intégration totale ou partielle** d'élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, moyennant **un soutien spécifique par les acteurs du spécialisé**

INFORMATION

Pour aller progressivement vers une école davantage inclusive (ce qui passe par la mise en place d'aménagements raisonnables dans des écoles de plus en plus nombreuses), le GC préconise une série d'actions qui viseraient :

- la **détection** et la **prévention précoce**, dès l'enseignement maternel
- la révision de la **procédure de diagnostic** des besoins spécifiques (distinction besoins spécifiques ou troubles des apprentissages ↔ difficulté scolaire)
- la réalisation d'un dossier d'accompagnement de l'élève incluant les modalités du PIA et du « Pass'inclusion »
- la réalisation d'une **typologie précise** et détaillée des **aménagements raisonnables** (imposables, conseillés, automatiques, etc.)
- la diffusion d'**outils sur les aménagements** raisonnables et l'accompagnement des enseignants dans leur usage pédagogique en classe (un **enseignant ressource** en aménagements raisonnables dans chaque école. Cf. « relais Dys »)
- l'aide et l'accompagnement par le **pôle territorial** : interface entre établissements ordinaires et spécialisés, échanges d'expériences et de pratiques, lien entre les différents partenaires internes et externes à l'école, gestion des ressources allouées au pôle pour gérer l'équipe de professionnels du spécialisé ou de la santé (logopèdes, kiné) qui travailleront avec les équipes de l'ordinaire pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève concerné

RÉACTIONS?

QUESTIONS?

DISCUSSION

1. Le diagnostic

- Quelles sont vos pratiques en matière d'élaboration collective du diagnostic des besoins spécifiques d'un élève?
- Quels sont les acteurs impliqués dans ce diagnostic?
- Que faudrait-il mettre en place pour que ce diagnostic soit aussi précoce que nécessaire et qu'il permette d'agir en prévention?

DISCUSSION

2. L'accompagnement

- Actuellement, des aménagements raisonnables sont-ils déjà mis en place dans votre école?
- Si oui, de quoi s'agit-il? Si non, pourquoi?
- Dans quelle mesure ces aménagements vous aident-ils à accompagner les élèves à besoins spécifiques?
- L'avis n°3 du GC évoque l'inclusion ou l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire moyennant un soutien des acteurs de l'enseignement spécialisé. En quoi consiste ce soutien?
- En quoi devrait-il consister?

DISCUSSION

2. L'accompagnement

- Quelles sont vos expériences, vos pratiques qui ont déjà permis d'accompagner efficacement un élève à besoins spécifiques?
- Qu'est-ce qui fonctionne sur le terrain?
- Quelles sont vos pratiques en matière de dossier d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques?
- Quelles sont vos difficultés? Que vous manque-t-il aujourd'hui pour accompagner efficacement un élève à besoins spécifiques dans les classes ordinaires?
- Quelles seraient les conditions à remplir pour favoriser une école davantage inclusive?

DISCUSSION

3. L'approche évolutive

- Comment favoriser une approche évolutive liée à l'évaluation des aménagements raisonnables mis en place préalablement à l'orientation?
- Jusqu'à quel niveau d'enseignement doit-on maintenir ces aménagements?

DISCUSSION

4. Quel(s) rôle(s) pour quels acteurs?

- Selon vous, l'école doit-elle s'ouvrir à des acteurs externes?
- Qui pourrait (devrait) accompagner les élèves à besoins spécifiques dans les écoles de l'ordinaire?
- Qui pourrait (devrait) assister les enseignants dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques ?
- Quelle répartition des tâches, quelles collaborations imaginez-vous concrètement dans le quotidien de la vie de l'école?

DISCUSSION

5. Conclusion

- Avez-vous d'autres éléments à ajouter?
- Quels avis et propositions de mise en œuvre souhaitez-vous communiquer aux personnes en charge du dossier?