Comment les Pôles Territoriaux peuvent-ils aider l'Ecole à devenir plus inclusive ?

Actes du colloque du 29 avril 2022

Rédigés par

Ann Carlier
Jean-Pierre Coenen

Avec l'aide de

Muriel Baumal
France De Staercke
Yves Robaey

Ligue des Droits de l'Enfant

2022

Table des matières

Comment les Pôles Territoriaux peuvent-ils aider l'Ecole 4

à devenir plus inclusive ?..... 4

Actes du colloque du 29 avril 2022 4

Une collaboration entre la Ligue des Droits de l'Enfant et de la Ville de Bruxelles 4

1. Préambule 4

2. Introduction 5

2.1. L'Ecole inclusive implique la disparition des structures ségrégatives 6

2.2. L'Ecole inclusive repose sur un enseignement de qualité 6

2.3. L'École inclusive n'est possible que dans un cadre légal clairement défini 6

2.4. L'École inclusive exige à la fois différenciation et accessibilité 7

2.5. L'École inclusive exige à la fois différenciation et accessibilité 8

2.6. Le soutien à l'élève 8

2.7. Formation des enseignants initiale et continue : Le bon vouloir c'est bien, une formation solide, c'est mieux ! 9

2.8. Evaluation et certification externe 9

2.9. L'Ecole inclusive nécessite donc un curriculum adapté à l'élève. 10

2.10. Adaptations et exemptions 10

2.11. Coopération avec les parents 10

2.11.1. Coopération avec les parents : Partenariat parents-école 10

2.11.2. Coopération avec les parents : La communauté locale 11

3. Comment les Pôles Territoriaux et CPMS peuvent-ils aider l'Ecole à devenir plus inclusive ? 12

3.1. Pôle Fondamental Libre de Liège 12

3.1.1. Philosophie et missions des Pôles territoriaux 14

3.1.2. Concrètement 16

3.2. Pôle Territorial inclusif 18

3.2.1. Organisation des Pôles 18

3.2.2. Valeurs et philosophie 18

3.2.3. Inclusion 19

3.2.4. Collectivité 19

3.2.5. Besoins et équité 20

3.3. Le Pôle Territorial de la Ville de Bruxelles 21

3.3.1. A quelles conditions rendre l'Ecole fondamentalement inclusive ? 21

3.3.2. Comment articuler le travail du Pôle avec celui des écoles ? 22

3.4. Réflexions sur l'articulation CPMS/Pôles Territoriaux 25
Concernant l'orientation vers l'enseignement spécialisé et l'intégration. 30
4. Table ronde : Comment les Pôles Territoriaux peuvent-ils aider à rendre l'école plus inclusive . 31
4.1. Faisons d'abord le point sur la formation initiale des enseignants à l'inclusion..... 31
4.2. Ann Carlier, maman de 2 enfants, partage son point de vue et son vécu. 32
4.3. Les Pôles Territoriaux et les CPMS sont habités par la volonté de changer les choses. Comment voient-ils ce changement ?..... 33
5. Conclusion de la matinée 37

Ligue des Droits de l'Enfant

Hunderenveld 705

1082 Bruxelles

02 465 98 92

www.liguedroitsenfant.be

Comment les Pôles Territoriaux peuvent-ils aider l'Ecole à devenir plus inclusive ?

Actes du colloque du 29 avril 2022

Une collaboration entre la Ligue des Droits de l'Enfant et de la Ville de Bruxelles

1. Préambule

L'Ecole inclusive est une école qui accueille toutes les différences d'un enfant, qu'elles soient intellectuelles, physiques, culturelles, sociales, de genre, d'orientation sexuelle … et ce, tout au long de sa scolarité. L'Ecole ne sera pas inclusive si elle n'accueille que certains élèves à besoins spécifiques.

Les Pôles Territoriaux (PT) sont au cœur des décisions prises par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur base de l'Avis n° 3 (2017) du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Aussi, afin de s'assurer que les Pôles Territoriaux seront au service d'une école inclusive accessible à tous les élèves à besoins spécifiques ou non, la collaboration de tous les partenaires s'impose.

Ce colloque a réuni tous les intervenants impliqués dans l'implémentation des Pôles Territoriaux : écoles coopérantes, écoles partenaires, écoles spécialisées indépendantes, CPMS et services d'aide à l'intégration.

Ce colloque a été organisé par la Ligue des Droits de l'Enfant en collaboration avec la Ville de Bruxelles qui a l'ambition de rendre ses écoles plus inclusives. Pour Madame Faouzia Hariche, échevine de l'enseignement, les écoles doivent mettre en place un enseignement plus inclusif et permettre aux élèves à besoins spécifiques de bénéficier d'aménagements raisonnables. Les objectifs sous-jacents du « PÔLES TERRITORIAUX Ville de Bruxelles » s'inscrivent fondamentalement dans ceux du programme de politique générale qu'a défini la Ville de Bruxelles au début de la législature. Celui-ci cherche résolument à bannir toutes les formes d'exclusion. L'objectif est de lutter contre toutes les discriminations qui provoquent tant d'inégalités et d'injustice. Différentes écoles pratiquent déjà l'intégration où les enfants sont pris en charge de manière individuelle ou collective par des spécialistes.

2. Introduction

France De Staercke de la FAPEO (la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel),
Muriel Baumal, maman d'une enfant à besoins spécifiques,
Jean-Pierre Coenen, Président de la Ligue des Droits de l'Enfant.

L'Ecole inclusive est un concept assez récent en Belgique qui vient du monde anglo-saxon et qui a mis du temps à percoler dans les pays francophones. Fort heureusement, le Québec parle français et a permis au concept de parvenir lentement jusqu'à nous. C'est une notion encore incomprise, même chez ceux qui sont chargés de redéfinir l'Ecole. Ainsi, les rédacteurs du Pacte, dans l'Avis n° 3 (O.S. 4.3, sous le titre « Consacrer la démarche évolutive au cœur du dispositif de l'Ecole inclusive », inscrivent la définition suivante de ce qu'ils entendent par « Ecole inclusive ». : L'Ecole 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* ». (…)) C'est très réducteur. Il faut savoir que l'Ecole inclusive a été définie par l'Unesco comme étant « l'Ecole pour tous et pour chacun ».

La plate-forme pour une Ecole inclusive de la Ligue des Droits de l'Enfant a lancé une grande recherche participative sur ce que devrait être l'Ecole inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle est loin d'être aboutie et ne le sera qu'à la fin de 2022, mais nous allons déjà en donner les grandes lignes, afin que chacun et chacune puisse comprendre un peu mieux ce que doit être un système scolaire pleinement inclusif.

Dès lors, pour la Ligue des Droits de l'Enfant, l'École inclusive ne se contente pas de permettre aux seuls élèves à besoins spécifiques de rester dans l'enseignement ordinaire à l'aide d'aménagements raisonnables. L'Ecole inclusive va beaucoup plus loin. Elle concerne tous les élèves avec leurs diversités, qu'elles soient intellectuelles, physiques, culturelles, sociales, de genre, de langue, d'orientation sexuelle, … tout au long de leur scolarité et non uniquement les élèves en situation de handicap, qualifiés actuellement "à besoins spécifiques". Cette diversité fait la richesse de nos classes, de nos écoles et de notre société.

C'est aussi l'école de proximité où les familles participent activement à la vie scolaire, où chacun a sa place avec ses pairs, sans redoubler du préscolaire à la fin du secondaire, sans être orienté, relégué, abandonné, oublié, exclu … Chaque enfant est unique, qu'il soit ou non en situation de handicap.

C'est également une école qui se spécialise pour rencontrer les besoins de tous les élèves, où les personnels de l'enseignement dit ordinaire et de l'enseignement dit spécialisé fusionnent au sein d'un même établissement et travaillent ensemble en co-enseignement. C'est une école où les pédagogies agissent au bénéfice de tous les élèves, avec un ajustement systémique des contenus, des programmes et des méthodes d'apprentissage. Mais aussi et

surtout, une école ou l'élève est acteur de ses apprentissages, au centre des processus pédagogiques différenciés, coopératifs et solidaires.

2.1. L'Ecole inclusive implique la disparition des structures ségrégatives

Il s'agira de fusionner enseignement spécialisé et ordinaire et de rediriger les ressources allouées à la différenciation institutionnelle des publics vers la différenciation pédagogique des pratiques. Les moyens humains des écoles spécialisées seront intégrés au sein des écoles inclusives de façon à mettre en place un co-enseignement structurel permanent.

L'école inclusive repose sur un enseignement de qualité et de ce fait, se doit d'être meilleure que d'autres types de scolarisation (écoles ségréguées, spécialisées ou élitistes).

2.2. L'Ecole inclusive repose sur un enseignement de qualité

L'Ecole inclusive est une Ecole de meilleure qualité que ce qui est proposé actuellement. Elle doit donc être plus efficace, plus efficiente, plus pertinente, plus congruente avec sa communauté que les écoles telles qu'elles fonctionnent actuellement.

Les aménagements raisonnables sont rendus universels de manière à ce qu'ils bénéficient à tous.

La formation continue de l'équipe enseignante aux pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves à besoins spécifiques est une priorité de ces écoles.

Les pratiques enseignantes visent la réussite de tous. Ces pratiques sont pertinentes, adéquates, efficaces et validées par les recherches en éducation.

La bienveillance éducative implique des attentes positives de tous les enfants, quelles que soient leurs spécificités.

La bienveillance éducative est exigeante. Elle impose de pousser chaque élève au-delà de lui-même pour lui permettre de s'élever.

2.3. L'École inclusive n'est possible que dans un cadre légal clairement défini

Il y a une nécessité et une obligation pour les pouvoirs politique et législatif de :

- Repérer et lever dès lors toute ségrégation législative
- Modifier les lois et règlements en vigueur qui vont à l'encontre des recommandations internationales en matière d'inclusion
- Placer l'inclusion au cœur de la réflexion, de la rédaction des législations et des règles futures en matière de scolarité et de construction de la société

Notamment, en :

- Modifiant la Constitution belge de manière à ce que l'article 22 ter devienne pleinement contraignant.
  (Art. 22ter. Chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables).
- Abrogeant ou en changeant profondément les lois qui interdisent l'inclusion d'élèves en fonction de leurs troubles ou de leurs déficiences.
- Obligeant les écoles à accueillir chaque élève via des dispositifs de soutien et de suivis bienveillants.
- Modifiant les évaluations certificatives de manière à permettre à tous les élèves mais surtout aux élèves à besoins spécifiques de montrer leurs compétences.
- Mettant en place une CPU (Certification Par Unité) pour toutes les évaluations certificatives (CEB, CE1D, CESS, Certificat de qualification) afin que tous les élèves qui ne peuvent atteindre les mêmes objectifs-seuils que les autres puissent poursuivre leur cursus sans orientation.

2.4. L'École inclusive exige à la fois différenciation et accessibilité

Dans le cadre du droit fondamental à l'inclusion scolaire, chaque école doit pouvoir accueillir tout élève, quels que soient ses besoins spécifiques, sans discrimination aucune.

Cette accessibilité concerne les déplacements physiques, l'encadrement et la gestion de l'environnement, les modalités d'apprentissages, de communication, de compréhension, l'organisation de la scolarité des élèves, des espaces de circulation, des lieux de détente, un encadrement émotionnel adéquat et de l'école.

L'élève à besoins spécifiques doit également pouvoir accéder physiquement à tous les lieux de l'établissement scolaire qui lui sont dédiés, ainsi qu'à ses pairs, que cela soit à l'aide du braille, de chiens d'assistance, de rampes d'accès, de pictogrammes.

L'accessibilité concerne aussi les contenus d'apprentissage (enseignement adapté, pédagogie universelle), les membres du personnel et les parents.

La pédagogie différenciée (ou différenciation pédagogique) consiste en « (…) un principe et une pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves significatives de la réussite de leurs apprentissages » (Legendre, 2005). Elle « (…) propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au rythme identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires » (Przesmycki, 2004)

2.5. L'École inclusive exige à la fois différenciation et accessibilité

Les différents types de différenciation :

- Différenciation des contenus, des compétences et des objectifs : une Ecole inclusive permet à tous les élèves d'apprendre simultanément des contenus différenciés avec des supports adaptés totalement ou partiels.

- Différenciation des structures : les locaux doivent permettre aux élèves d'apprendre de manières différentes. Les structures de soutiens (tutorat, remédiation, aménagements) seront différenciées.

- Différenciation des processus d'apprentissage : dans une école inclusive, les enseignants proposent des tâches variées, de manière à permettre à chaque élève d'opter pour les processus qui lui permettront de trouver des solutions et de maîtriser les savoirs.

- Différenciation des productions : un enseignement inclusif permet aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris de différentes façons, plus en accord avec leur manière d'apprendre et de communiquer.

- Différenciation des critères et des modalités d'évaluation, ainsi que des seuils de réussite

- Différenciation pédagogique. La pédagogie différenciée consiste en un principe et une pratique qui préconise que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves ainsi que la réussite de leurs apprentissages.

Chaque école assure la formation de son personnel à la pédagogie différenciée en veillant à ce que cette dernière priorise (Tomlinson, 2014) :

1. Des objectifs réalistes et ambitieux qui mettent en valeur l'effort de l'élève ;
2. Une gamme de stratégies d'enseignement qui soutiennent différentes capacités et différentes façons de penser et d'apprendre ;
3. Des activités d'enseignement/d'apprentissage ouvertes ;
4. Des groupements flexibles ;
5. Une évaluation formative continue ;
6. Etc.

2.6. Le soutien à l'élève

Une Ecole inclusive garantira que tous les élèves à besoins spécifiques puissent jouir et exercer tous leurs Droits en mettant en place tous les aménagements « nécessaires ». Ceux-ci seront mis en place en concertation, avec l'élève, ses parents et le monde médical et paramédical.

Les accommodations mises en place en classe seront, dans la mesure du possible, étendues à l'ensemble de la classe, afin de ne pas stigmatiser les élèves qui y ont droit.

L'Ecole ne peut pas être reproductrice des inégalités, qu'elles soient sociales, culturelles ou physiques et intellectuelles. Une des conditions clé de l'Ecole inclusive est la mise en place de mesures de soutien aux élèves à besoins spécifiques. Il s'agit d'aller au-delà des « simples » adaptations matérielles.

Ces soutiens seront planifiés entre tous les acteurs (enseignants, parents, CPMS, spécialistes, direction, etc.) et inscrits dans le dossier d'accompagnement (PIA) à l'élève.

2.7. Formation des enseignants initiale et continue : Le bon vouloir c'est bien, une formation solide, c'est mieux !

L'inclusion scolaire implique que les enseignants soient capables :

- D'être flexibles ;
- D'autoévaluer leur style d'enseignement ;
- D'évaluer leurs élèves de manière formative, en vue d'ajuster leurs pratiques ;
- De s'adapter aux réalités émotionnelles de l'enfant.

La quasi-totalité des pratiques efficaces pour les élèves à besoins spécifiques présentent un caractère universel. C'est-à-dire qu'elles servent à tous les élèves et les met tous sur le même pied. Différentes attitudes et pratiques enseignantes universelles et efficaces sont indispensables pour les élèves à besoins spécifiques scolarisés en classes ordinaires.

Tous les enseignants doivent être formés à l'inclusion, dès le départ et tout au long de leur cursus, et donc être formés au co-enseignement et à la co-intervention.

La communication avec les parents comme partenaires de l'éducation, en co-éducation, cela doit aussi s'apprendre.

Et enfin l'indispensable outil à maitriser c'est le numérique et il est indispensable de suivre les nouvelles technologies qui peuvent aider tous les élèves.

2.8. Evaluation et certification externe

L'évaluation est au service des apprentissages. Il ne s'agit pas de comparer les élèves et encore moins de les mettre en échec.

Il ne peut y avoir que deux types d'évaluation dans une école inclusive : l'évaluation formative, qui comprend notamment l'auto-évaluation par les élèves de leurs compétences, mais aussi par l'enseignant de ses pratiques pédagogiques, et l'évaluation certificative externe (CEB, CE1D, CE2D et CESS ou qualification).

En aucune manière on ne pratique l'évaluation-sanction, pas plus que l'on ne met de notes.

2.9. L'Ecole inclusive nécessite donc un curriculum adapté à l'élève.

Une Ecole inclusive adapte les contenus ou les critères de réussite pour les élèves qui ne peuvent poursuivre les mêmes objectifs – et donc obtenir les mêmes diplômes - que les autres, elle adapte la tâche ou l'épreuve, modifie le programme scolaire de l'élève à besoins spécifiques afin qu'il puisse participer pleinement à la vie de sa classe et de l'école.

2.10. Adaptations et exemptions

Dans le cas d'évaluations qu'un élève ne pourrait pas réaliser – ou pour lesquelles il perdrait son temps (un élève anglophone dans un cours d'anglais, par exemple) - pour des raisons inhérentes à sa spécificité, une exemption pourrait être accordée, en concertation avec l'élève et ses parents. Les activités pourraient, dès lors, être supprimées, adaptées ou compensées.

2.11. Coopération avec les parents

Kozleski et Jackson (1993) ont identifié trois facteurs de réussite d'une collaboration entre les parents et l'Ecole inclusive :

1. L'implication constante des parents
2. Les attitudes positives
3. La bonne communication entre les diverses personnes impliquées dans le processus.

Les parents ne sont pas encore considérés comme des partenaires de l'école et leur participation à la scolarité de leur enfant est limitée à la réunion de début d'année, aux remises de bulletins et à l'organisation de fêtes au sein de l'association de parents de l'école. Au mieux peuvent-ils siéger au Conseil de participation. IL est important de donner plus de place à tous les parents.

L'Ecole inclusive a à apprendre des parents et vice-versa.

Les projets d'établissement/projet pédagogique doivent être accessibles à tous les parents et aux élèves.

2.11.1. Coopération avec les parents : Partenariat parents-école

La collaboration entre école-famille s'inscrit dans une approche systémique où l'intervention est axée non seulement sur l'enfant, mais aussi sur la famille, l'école, la classe, l'enseignant et la communauté tout au long de la scolarité de l'élève.

L'échange d'informations est la première étape du partenariat, s'il y a des difficultés de communication ou de compréhension, il faut trouver les relais adaptés pour dialoguer avec les parents.

Enfin, les parents seront associés à l'école, sur base égalitaire, et partageront à la fois les objectifs et les actions à mener au sein de l'école pour tous les usagers de l'école à tous les niveaux dans le Conseil de participation (actif et constructif).

2.11.2. Coopération avec les parents : La communauté locale

L'Ecole inclusive s'inscrit également dans une communauté locale inclusive ce qui implique un travail avec les services publics, les associations, les AMO (service d'Actions en Milieu Ouvert), les mouvements de jeunesse, les centres culturels et autres activités extrascolaires. Parents, jeunes et enfants évoluent alors dans une communauté inclusive qui apprend à dépasser les différences individuelles.

3. Comment les Pôles Territoriaux et CPMS peuvent-ils aider l'Ecole à devenir plus inclusive ?

Les Pôles Territoriaux n'ont pas pour mission de rendre l'Ecole inclusive. Ils sont là pour aider les écoles à mettre en place des aménagements raisonnables et suivre des élèves en intégration. C'est donc aux écoles de faire le choix de l'inclusion, avec la mise en place d'aménagements raisonnables qu'elles rendent universels.

Voici l'expérience de Pôles Territoriaux, d'une représentante d'un CPMS ainsi que la table ronde qui a suivi.

3.1. Pôle Fondamental Libre de Liège

Marianne Remi coordonnatrice

Historique (de ce qui se passe dans le réseau catholique par rapport aux PT)

Les Pôles Territoriaux du réseau libre sont partis de l'expérience de l'intégration, depuis plus de 20 ans. Ils se sont appuyés sur les connaissances d'enseignants qui étaient dans les classes et qui venaient de l'enseignement spécialisé.

Le réseau libre a mis une expérience pilote (les PARI) en place qui a duré 6 ans en secondaire et 3 ans dans le fondamental. La question de départ était « Comment allons-nous faire avec les missions qui nous seront données lorsque les Pôles Territoriaux verront le jour ? »

L'expérience des PARI (Les Pôles Aménagements Raisonnables et Intégrations) ont permis aux écoles spécialisées de certaines régions d'expérimenter la mutualisation de leurs moyens, notamment, les personnes ressources pour accompagner les élèves en intégration.

De même, les PARI ont :

- Développé la collaboration avec les CPMS, dans l'objectif de voir comment se répartir les tâches, de manière à avoir une collaboration plus efficace ;
- Assuré la pluridisciplinarité des équipes des écoles spécialisées, afin d'aider mieux encore les écoles ordinaires à assurer les intégrations ;
- Demandé à tous les accompagnants de rester en classe et de faire en sorte, progressivement, que les aménagements raisonnables soient progressivement déployés universellement, par co-enseignement, et avoir la posture de pouvoir donner un coup de main pour d'autres élèves.

Il s'agit d'un changement systémique. Auparavant, la FWB donnait les moyens à l'élève. Aujourd'hui, les moyens sont donnés aux Pôles Territoriaux. Il ne s'agit plus d'accompagner seulement les enfants, mais d'accompagner surtout les équipes, et la mission principale n'est plus l'intégration, mais la mise en place d'aménagements raisonnables.

3.1.1. Philosophie et missions des Pôles territoriaux

Philosophie

Caractère collectif

- Milieu naturel de l'élève c'est la classe
- Quitter le rapport aux types d'orientation pour aller à la rencontre des besoins
- Travailler avec les enseignants en équipe, en cycle, en degré sur des bases d'AR universels

Constats: PPIL 6ème objectif
Référent AR dans les écoles

Missions

Caractère individuel

- Répondre aux besoins spécifiques de certains élèves
- Travailler à l'étayage des pratiques de différenciation en lien avec ces besoins spécifiques
- Être ressources pour élaborer l'analyse des besoins avec les partenaires pour en tenir compte dans les pratiques de classe et mettre en œuvre les AR

Au niveau philosophique, ce n'est pas travailler sur l'élève qui a un problème mais de voir toutes les ressources qu'il y a dans l'école, afin de faire en sorte que le projet soit fort pour l'élève.

La mission des Pôles Territoriaux a deux caractéristiques. D'abord une mission qui est plutôt de caractère collectif (voir les 6 missions des PT) et une mission qui est de caractère individuel.

Au niveau du collectif, il s'agit de replacer le milieu naturel de l'élève, c'est-à-dire sa classe. Il s'agit de ne plus externaliser les difficultés rencontrées en les reportant sur d'autres acteurs (familles, etc.). La question à se poser est « Qu'allons-nous faire ici et maintenant, dans notre classe, dans notre école ? »

Il faut quitter le rapport aux « types » d'orientation pour aller à la rencontre de l'élève à besoins spécifiques, quand cela ressort d'un « trouble ». Mais, quand on relit la définition de l'inclusion, tout élève a des besoins spécifiques.

Travailler avec les enseignants en équipe, c'est important : les informer, les accompagner, les soutenir, et les aider à s'appuyer sur les aménagements universels transversaux ou spécifiques. Ce qui est utile pour les uns sera certainement utile également pour les autres.

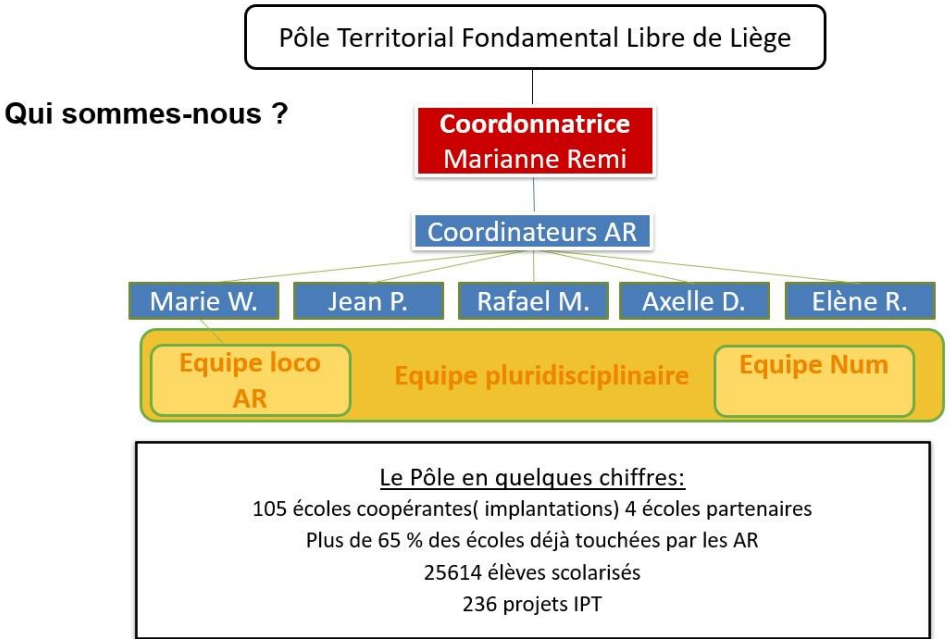
On constate que de nombreuses écoles ont choisi le 6e objectif des plans de pilotage qui vise à ce que les élèves à besoins spécifiques soient vraiment accompagnés dans l'école. De même, progressivement, se mettent en place des fonctions de personnes référentes pour les élèves à besoins spécifiques. Il y a donc une vraie réflexion qui se met en place dans ces écoles.

Le caractère individuel permet, en plus de la mise en place des aménagements universels, de rencontrer les besoins plus spécifiques de certains élèves. Il s'agit donc d'aller aider et soutenir un enseignant afin qu'il développe quelque chose de beaucoup plus personnalisé. Il s'agit de travailler à l'étayage des pratiques. Dès lors, le Pôle, avec les moyens qu'il a, va faire en sorte que, progressivement, l'enseignant va mettre des choses en place, pour les élèves qui ont des besoins particuliers comme, par exemple, les élèves qui ont un handicap sensorimoteur.

Pôle «paramédical»	Pôles	Pôle « scolaire »
Accompagnement uniquement individuel de l'élève	Accompagnements en fonction des besoins de la zone/des écoles/des équipes/des élèves	Accompagnement uniquement collectif
Equipe paramédicale	Equipe pluridisciplinaire	Equipe enseignante
Expertise dans les troubles de l'apprentissage, les handicaps, les rééducations, les bilans, des diagnostics paramédicaux…	Expertise orthopédagogique	Expertise dans la gestion de l'apprentissage, l'hétérogénéité d'un groupe, programme scolaire, dynamiques de classes…
Exemple : Donne des infos sur la dyspraxie + AR à mettre en œuvre	Exemple : Accompagne les équipes pour gérer l'élève avec dyspraxie au sein d'un groupe classe	Exemple : Donne des pistes pour gérer la différenciation pédagogique
L'élève est un patient = individualisation	Equilibre = Aménagements raisonnables	Le trouble d'apprentissage est nié = aménagements universels

On vient d'un paradigme qui était médical. On pourrait être uniquement dans le collectif et donc dans un Pôle « scolaire ». Mais aujourd'hui, l'objectif est de travailler avec d'autres personnes, qui ont d'autres formations, afin de donner un éclairage et une articulation pour développer l'observation et la mise en place d'aménagements raisonnables qui rencontrent les besoins des élèves.

3.1.2. Concrètement

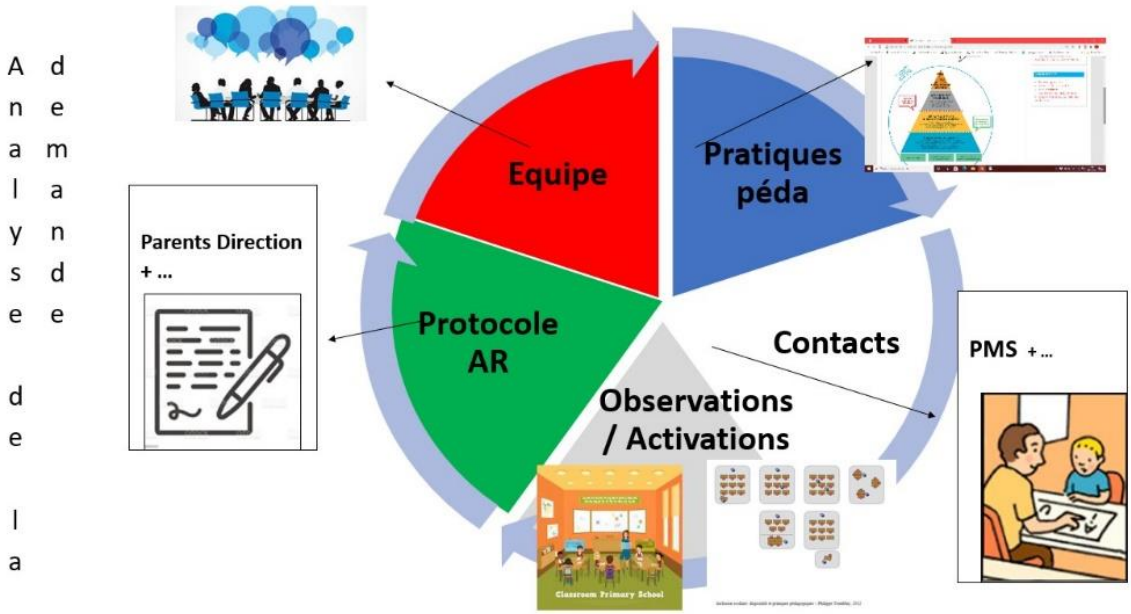


Concrètement, pour le Pôle de Liège, il y a 105 écoles coopérantes, qui accueillent 25 614 élèves et, pour le moment, il y a 236 projets d'intégration permanente totale. Il y a déjà 62 % des écoles coopérantes qui ont fait appel aux Pôles, soit pour des intégrations, soit pour des aménagements raisonnables.

Il y a déjà une équipe composée d'accompagnants qui sont dans les écoles, soit pour des intégrations, soit pour des aménagements raisonnables. Il y a une équipe pluridisciplinaire et une équipe numérique.

Que ce soit dans l'intégration ou dans les aménagements raisonnables, un accompagnant du Pôle doit développer de multiples postures, que ce soit

d’observation, de communication, de travail collaboratif, d’échange avec les enseignants, en équipe, de travail individuel …



Il y a un processus par lequel passent les interventions dans les écoles. Lorsqu’une demande provient d’une école coopérante ou d’une famille qui demande des aménagements raisonnables, il y a une rencontre avec l’équipe pédagogique et le PMS, afin de voir comment travailler ensemble.

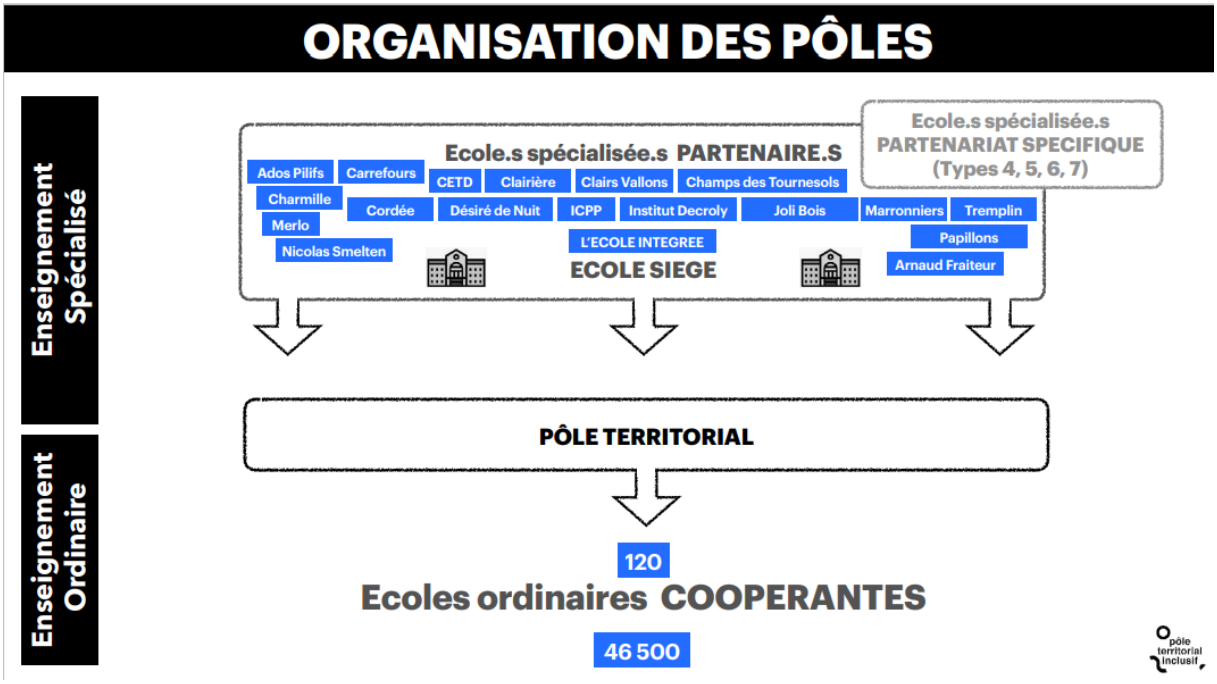
Ensuite le Pôle va faire l’observation de la classe (et non de l’élève en question) afin de repérer les leviers qui existent déjà afin de pouvoir les utiliser au service de l’élève à besoins spécifiques. Ensuite, ils voient avec l’enseignant comment il peut continuer de manière plus ciblée. Le Pôle aide également à l’écriture du protocole de mise en place des aménagements raisonnables, en veillant à ne pas oublier la collaboration avec les parents. Ensuite, les Pôles collaboreront avec les enseignants, dans les classes, afin de mettre les aménagements raisonnables en place.

3.2. Pôle Territorial inclusif

Cécilia DE BIE et Virginie DASSE, coordinatrices

3.2.1. Organisation des Pôles

Un Pôle Territorial est formé de l'ensemble des écoles partenaires et coopérantes autour de l'école siège.



Les écoles ordinaires sont tenues de coopérer avec un Pôle Territorial, contrairement aux écoles spécialisées qui ne sont pas obligées d'établir un partenariat avec un Pôle Territorial. Fort heureusement pour le Pôle inclusif, de nombreuses écoles spécialisées sont devenues partenaires.

Toutes ces écoles ne font pas de l'intégration, preuve que les Pôles Territoriaux ne sont pas basés sur une vision unique de l'intégration, mais sur une vision beaucoup plus grande qui vise l'Ecole inclusive. Il est important de pouvoir s'adjoindre les compétences d'écoles spécialisées dans d'autres cadres que l'intégration.

De même, le « partenariat spécifique » quant à lui dépend d'autres types de moyens, puisqu'ils visent à accompagner l'intégration d'élèves sensorimoteurs ou malades (Types 4, 5, 6, 7) et qui bénéficient d'une enveloppe complémentaire.

3.2.2. Valeurs et philosophie

Ce Pôle Territorial a été appelé « inclusif » car cela permet de rencontrer des valeurs basées sur l'inclusion. D'abord parce que le Pôle a une visée inclusive, ensuite, parce qu'étant inter-réseau, il faut tenir compte de l'hétérogénéité des

écoles, ainsi que de leurs Pouvoirs Organisateurs (PO) et de la culture de chaque école.

La réflexion autour de l'aspect « monde médical » et « monde pédagogique » a été développée très attentivement. L'essentiel des interventions du Pôle seront d'ordre pédagogique.

Le rôle de formation du Pôle ne se résumera évidemment pas à une formation paramédicale par rapport aux troubles spécifiques des apprentissages. Il s'agira surtout de former les enseignants à la différenciation pédagogique.

Une des missions secondaires du Pôle est l'intégration. A l'heure du colloque, il était déjà prévu 400 intégrations à suivre dès l'année 2022-2023. Une partie de l'équipe du Pôle se spécialise d'ores et déjà dans l'accompagnement de ces élèves.

Le rôle du Pôle est également d'être « ressources», sous diverses formes, telles que le soutiens et le partenariat.

3.2.3. Inclusion

Sur les différentes missions qui ont été données aux Pôles, le Pôle inclusif a donné priorité à l'inclusion.

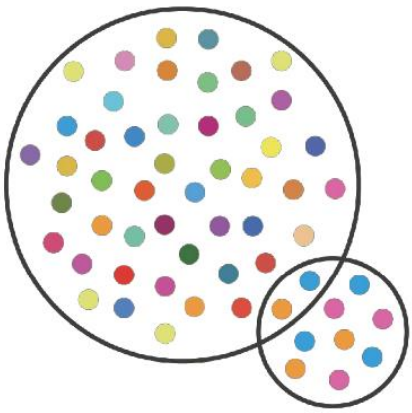
Si l'intégration représente 1,02 % du nombre d'élèves du Pôle inclusif, le Pôle doit également prendre en charge les besoins spécifiques des plus de 45 800 autres élèves, dont il faut qu'ils soient accueillis dans leurs classes de manière inclusive.

Un Pôle Territorial a pour objectif d'aider à la mise en place d'actions pédagogiques. Actuellement l'Ecole est « normative », dans les sens où elle exclut sur base des différences (sociales, intellectuelles, culturelles, ou « ségrégative »), en excluant des élèves porteurs de handicap. Fort heureusement, progressivement des écoles bienveillantes se sont lancées dans l'intégration. Malheureusement, c'est encore loin d'être parfait, puisque cela induit de la stigmatisation. Aujourd'hui, on parle d'inclusion, ce qui permet à chaque enfant d'être pleinement inclut dans son milieu scolaire.

Le Pôle inclusif pense que ceci n'est pas assez ambitieux mais qu'il faut il faut viser des groupes qui ne sont pas « normatifs ». La normalité est d'être différent et cette différence est la normalité. Avec des couleurs et des intensités totalement différentes. Accueillir un élève, c'est l'accueillir dans sa normalité, avec ses forces et ses faiblesses.

3.2.4. Collectivité

Le Pôle inclusif s'est très vite rendu compte qu'aucune de ces représentations ne correspondait au système francophone belge, qui ressemble plutôt à cette représentation.



Ils se sont alors donnés comme objectif de tenir compte de cette représentation, étant donné que l'enseignement spécialisé ne va pas s'éteindre et que l'enseignement ordinaire – qui est l'objectif des Pôles Territoriaux – va un peu changer de couleurs.

Les objectifs individuels et les objectifs collectifs sont multiples. L'objectif du Pôle inclusif sera de s'axer sur les deux objectifs, mais en mettant le focus sur l'accompagnement collectif qui est un accompagnement pédagogique, mais qui demande également au personnel paramédical de ne plus être « LES » spécialistes des troubles d'apprentissage. Les experts de l'éducation sont les pédagogues et l'objectif sera que ces deux groupes professionnels puissent se rejoindre. Il faudra donc utiliser un langage commun afin que le personnel paramédical puisse devenir un « paramédical scolaire », ce qui est une pratique totalement différente.

3.2.5. Besoins et équité

L'objectif est de répondre aux besoins des élèves et donc, cela implique collaboration, langage et solidarité

Le fait d'adopter un langage commun entre le paramédical et les pédagogues, et surtout d'investir un lieu qui doit être renforcé, de manière à ce que les enseignants soient également considérés comme des experts.

3.3. Le Pôle Territorial de la Ville de Bruxelles

Camille Hervé, coordonnatrice transitoire

Depuis plusieurs années, plus d'une centaine de protocoles d'aménagements raisonnables sont mis en place dans les écoles de la Ville de Bruxelles. De ce fait, le futur Pôle Territorial a une meilleure vision des choses. Grâce à cette expérience du terrain, cela a permis une meilleure vision de la réalité des choses, suivant deux axes :

- Mesure chiffrée des élèves à besoins spécifiques fréquentant les écoles ordinaires et l'évolution de ces chiffres, mais également obtenir un relevé des troubles et des aménagements raisonnables qui sont mis en place.
- Observation et compréhension des difficultés rencontrées par les équipes éducatives au quotidien, ainsi que les résistances qui en découlent et qui ne sont pas à négliger.

3.3.1. A quelles conditions rendre l'Ecole fondamentalement inclusive ?

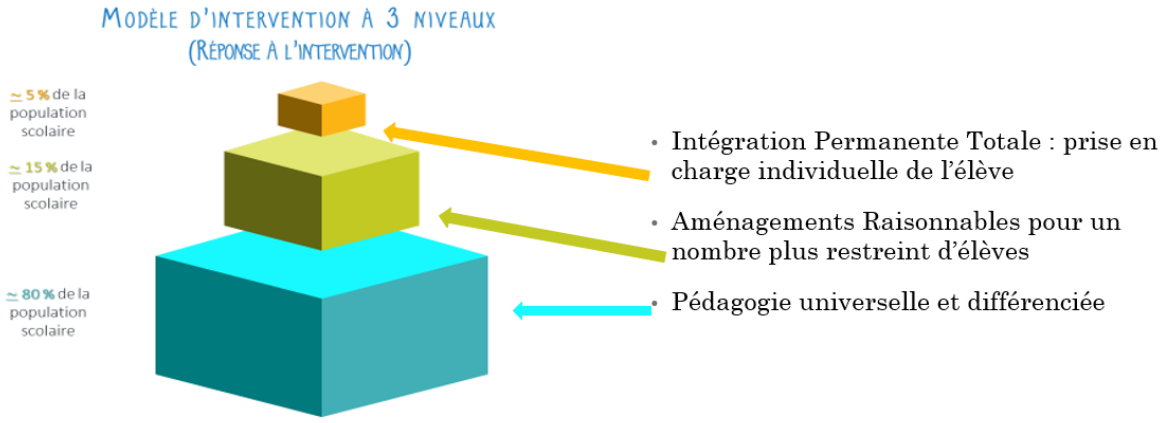
Le futur Pôle territorial identifie 2 conditions qui sont interdépendantes :

La première condition : Reconnaissance des besoins. Une approche qui vise à s'éloigner de l'étiquette du diagnostic clinique pour s'intéresser à l'élève en tant qu'être humain singulier et en prenant en compte ses difficultés spécifiques afin de mettre en place des aménagements spécifiques durant ses apprentissages. Un élève dyslexique, par exemple, a un trouble qui est associé à une étiquette-diagnostic « standardisée », qui ne rend pas compte de sa réalité et des difficultés que l'élève peut vivre au quotidien pendant les situations d'apprentissages. Lorsqu'on met le doigt sur les difficultés concrètes de l'élève, il sera plus facile pour les enseignants de proposer des pistes et de construire des activités de compensation en passant, par exemple par la latte comme support de lecture, en ayant des actions sur le support, sur la mise en page, sur le temps de travail, etc. Tout en prenant en compte les affinités de l'élève. Il n'existe pas de recette miracle ni de solutions toutes faites.

La deuxième condition : l'inscription du cadre méthodologique et didactique du travail, dans une approche universelle et différenciée de la pédagogie. Ces deux approches vont amener une majorité de la population scolaire à atteindre les objectifs d'apprentissage. Pour rappel :

- L'approche universelle dit qu'un aménagement raisonnable est nécessaire pour un élève à besoins spécifiques et bénéfique pour les autres et donc à l'ensemble de la classe.
- L'approche différenciée s'éloigne du fantasme de l'homogénéité des classes

Sur quels paramètres peut-on intervenir concrètement?



Le premier niveau représente l'approche universelle des aménagements raisonnables. Lorsqu'on adapte un texte en respectant les espaces et en utilisant une police de caractère adaptée aux élèves avec une dyslexie, on se dit qu'ils peuvent être bénéfiques pour tous les élèves et on généralise l'aménagement raisonnable.

Le second niveau, correspond aux aménagements raisonnables plus spécifiques et le troisième niveau représente les intégrations permanentes totales où un accompagnement individuel est mis en place quelques heures par semaine dans la classe.

Ce modèle à trois niveaux est travaillé en collaboration avec le CECP (*Conseil de l'Enseignement des Communes et de Provinces*).

3.3.2. Comment articuler le travail du Pôle avec celui des écoles ?

Le premier outil mis en œuvre dans le cadre d'un apprentissage inclusif touche directement aux pratiques du terrain. Mais on pensera aussi au matériel ou à l'aménagement des supports ou encore l'utilisation d'outils spécifiques.

Au sein du Pouvoir Organisateur de la Ville de Bruxelles, plusieurs écoles développent déjà des pratiques inclusives, principalement au travers d'élèves en intégration qui permettent aux écoles ordinaires de s'inscrire dans une pratique inclusive, tout en bénéficiant de l'expertise des équipes spécialisées.

Les enseignants des écoles ordinaires et des écoles spécialisées qui s'investissent concrètement dans l'aide aux élèves à besoins spécifiques ont développé de nombreuses pratiques innovantes qui permettent d'investir l'hétérogénéité ainsi que l'aménagement de l'environnement, en adaptant le matériel, l'aménagement de l'espace, du mobilier, etc. Bref, sortir de l'idée qu'un environnement doit être absolument uniforme.

Enfin, l'utilisation du numérique qui peut rendre l'environnement des apprentissages plus inclusif. Par exemple, l'utilisation d'ordinateurs ou d'iPad pour les élèves ayant de grosses difficultés pratiques.

Dans ce cadre l'objectif du Pôle sera de soutenir les écoles avec souplesse afin que les enseignants sachent qu'ils peuvent compter sur le Pôle pour les aider à analyser les besoins et mettre en place des dispositifs adaptés et se former chaque fois que c'est nécessaire. Et le Pôle sera attentif au fait que les enseignants se sentent soutenus dans le sens où ils pourront déposer leurs limites et leurs difficultés.

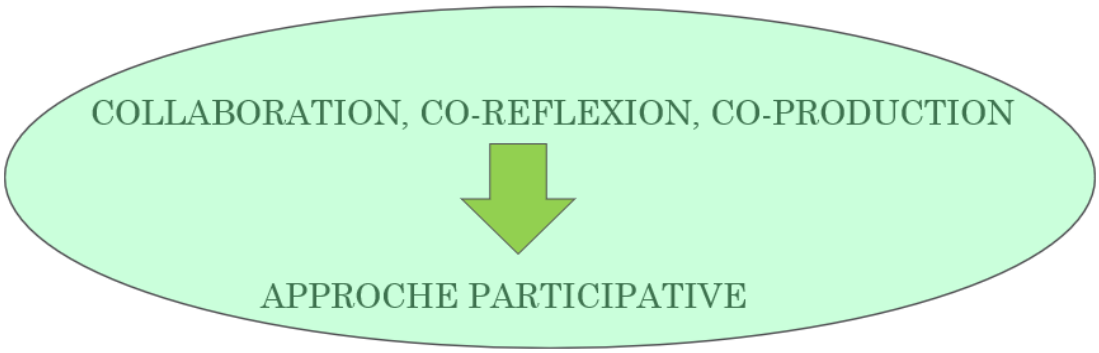
La mise en œuvre de la structure du Pôle nous a amenés à poser la question sur les rôles et la place du Pôle aux côtés des écoles, dans une optique structurelle et fonctionnelle. Comment articuler le travail du Pôle ?

Le Pôle est une structure à part entière, qui est satellite à l'école ordinaire. Il permet de faire bénéficier l'école ordinaire d'une structure soutenante et d'apporter à ses acteurs l'expertise de professionnels pointus dans leur domaines, psychologues, logopède, ergothérapeutes, enseignants ayant développé une expertise pédagogique dans l'enseignement spécialisé pour la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques, etc.

Le Pôle s'identifie deux ensembles de missions :

- Le soutien et l'accompagnement individuel des élèves en intégration et à besoins spécifiques
- L'accompagnement des équipes éducatives le développement de leurs pratiques, de leurs formations et dans la mise en œuvre de l'école inclusive

Les conditions pour cela sont les suivantes :



D'abord une collaboration étroite et immédiate avec les enseignants dans l'identification des besoins et mise en parallèle de leur pratiques, ainsi que le mise en œuvre d'une pédagogie différenciée adaptée, le soutien à l'accompagnement, la mise en œuvre concrète d'aménagements raisonnables, ainsi que tout ce qui est réflexions, soutien logistique, analyses, documentation et apport de pratiques, une sensibilisation au travers des intervisions et des ateliers thématiques, une mise en lumière des bonnes pratiques déjà existantes pour rassurer les enseignants qui mettent déjà en place des pratiques efficaces.

Le Pôle pourra organiser également des formations, des informations. Les directions des écoles coopérantes ont demandé qu'il y ait chaque année des formations obligatoires sur les besoins spécifiques et sur la mise en place des aménagements raisonnables.

Le Pôle aidera à la mise en place de la mobilisation de tous les acteurs, que ce soient les parents, l'équipe éducative, centres CPMS, experts, ASBL … dans l'optique de renforcer la concertation au bénéfice de l'élève.

Enfin, le Pôle mettra à disposition un ensemble de ressources qui sera disponible à tous les acteurs qui gravitent autour des élèves (plate-forme numérique, bibliothèque spécialisée, centre de ressources, matériel, mallettes-outils, grilles d'analyse et d'observation).

Le Pôle sera composé de profils diversifiés de manière à agir de façons multimodales et de s'adapter aux diverses situations rencontrées sur le terrain.

Nous présentons ici un Pôle dans lequel la Ville de Bruxelles s'inscrit dans une perspective pro-active, positive et formative. Cela n'empêche pas d'envisager les choses de manière réaliste en affichant nos forces mais également en anticipant certains obstacles qui pourront se présenter. Ce travail à l'évolution d'un système, c'est aussi en comprendre les mécanismes et en envisager les limites.

Le Pôle de la Ville de Bruxelles est une entité ne relevant que d'un seul Pouvoir Organisateur. Cela permettra de bénéficier d'un ensemble d'avantages dont la possibilité de développer un système cohérent en termes d'organisation, d'interventions concrètes, d'actions pédagogiques, de pilotage du système, de gestion d'équipes et de relations avec les écoles. Mais aussi d'afficher une souplesse et une proactivité dans le travail en lien avec le projet éducatif et pédagogique de la Ville, les stratégies poursuivies au sein du Pouvoir Organisateur et les investissements qui vont avec.

Le Pôle rassemble environ 22 000 élèves au sein des 55 écoles du Pouvoir Organisateur. Il y a du maternel, du primaire et du secondaire qui bénéficieront de l'aide directe et constante des 5 écoles spécialisées de la Ville de Bruxelles, ainsi que des 5 centres PMS et du service PSE.

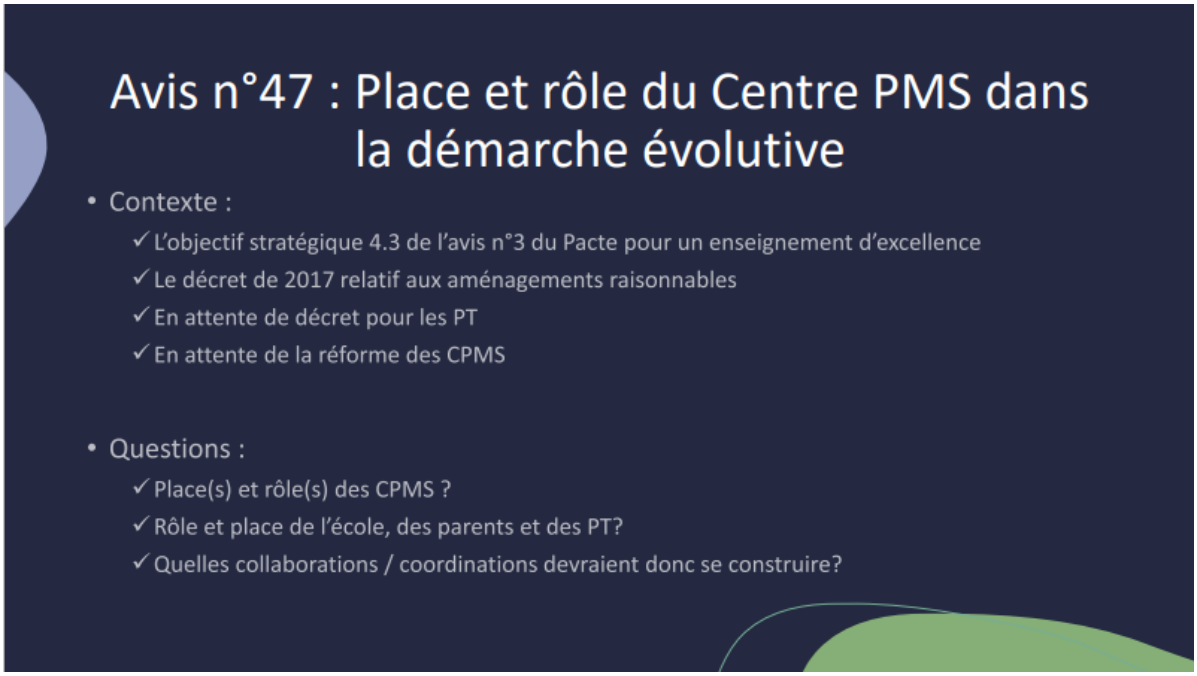
Au-delà des aspects structurels et organisationnels, il est évident que nous devrons rester attentifs à une des difficultés qui sera probablement principale dans la concrétisation de ce projet, qui est l'adhésion de tous les acteurs. C'est difficile à anticiper concrètement, mais une des clefs de la réussite se jouera probablement autour de l'adhésion du projet et d'une participation active de chacun et l'objectif sera d'identifier de manière continue les inquiétudes exprimées, de les accueillir et de les travailler en partenariat, avant d'aller ensemble vers une école qui défende toutes les valeurs définies par Patrick Tremblay qui sont l'égalité d'accès, l'équité, l'éloge de la différence et la reconnaissance des besoins de chacun.

3.4. Réflexions sur l'articulation CPMS/Pôles Territoriaux

Maria Di Stefano, Directrice CPMS WBE de Morlanwelz, Secrétaire du Conseil supérieur des CPMS.

Le Conseil supérieur des CPMS est un organe de réflexion et de proposition au service des CPMS et de la société. Il a été institué par le Décret du 15 février 2008 et comporte des représentants des différents agents PMS et les différents réseaux, des représentants des associations de parents, l'ONE, etc. Parmi ses missions qui sont au nombre de six, il y en a deux qui sont …. Donner son avis sur toutes les questions que le gouvernent peut lui poser et émettre d'initiative des recommandations sur toutes les questions qui relèvent des compétences des CPMS et le renforcement des synergies avec les différents partenaires.

C'est précisément par rapport à cette possibilité d'émettre des avis de sa propre initiative, que le Conseil supérieur a émis l'avis n° 47[1] qui sera l'essentiel de cette présentation et qui est la place et le rôle des CPMS da la démarche évolutive :



Commençons par replacer cela dans le contexte. Il s'agit de partir de l'objectif stratégique 4.3 de l'avis N°3 du Pacte, qui place la démarche évolutive au cœur du dispositif de l'école inclusive et d'y associer la lecture du Décret relatif aux aménagements raisonnables.

[1] http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=16218&do_check=OMHHWHFXSO

Il y avait eu, préalablement à cela, de nombreux débat pour savoir quelle était la place des CPMS dans la mise en place des aménagements raisonnables, qui avait donné lieu à une conclusion qui était que le rôle des CPMS au sein de la mise en place des aménagements raisonnables était effectivement inscrite dans l'ADN des Centres PMS. L'accompagnement des élèves à besoins spécifiques sont les mêmes que pour les élèves que les CPMS accompagnent de manière générale : un soutien, un traducteur, une interface, un interprète, un informateur et un partenaire à la fois des écoles et des familles.

De même, puisque l'Arrêté de juillet 2019 a prévu que les CPMS sont également compétents pour établir le diagnostic d'aménagements raisonnables et que dès novembre 2020, une réflexion s'est imposée autour de la ne place des Pôles Territoriaux, tout ceci a amené à de nombreuses interrogations au niveau des CPMS qui sont toujours dans l'attente de leur futur décret. Il fallait, dès lors, penser comment cela allait s'articuler une fois que le texte arriverait.

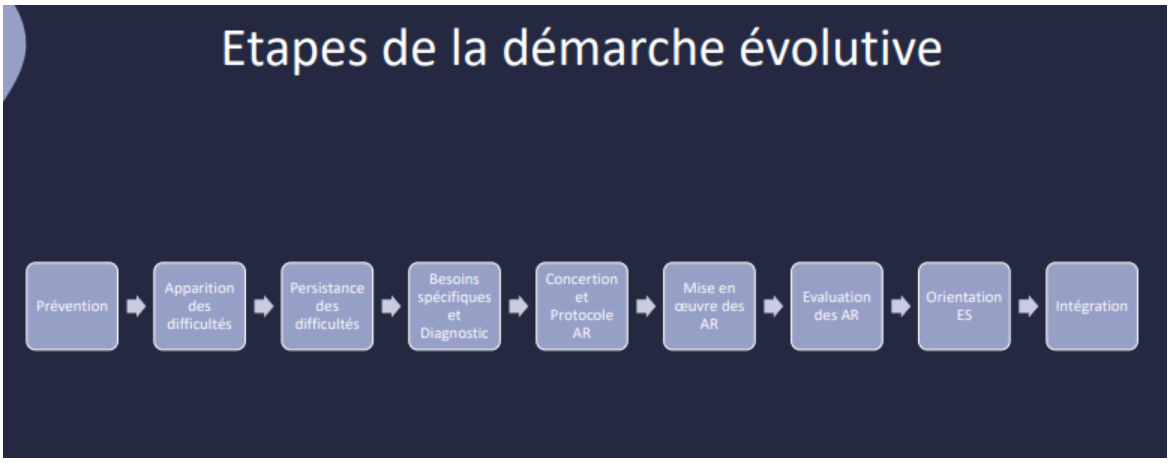
A cette époque, le Conseil supérieur a invité la cheffe du chantier n°15 afin d'être informés si des choses avaient déjà été pensées au niveau du Pacte, par rapport à cette articulation. Ce qui en a été retenu est que le Décret CPMS ne mettrait pas noir sur blanc toutes les tâches, que des priorités seraient à être respectées, que les missions des CPMS resteraient très larges mais que ce serait aux Centres PMS à dire ce que nous pourrions faire, contrairement à d'autres acteurs.

Le Conseil supérieur s'est alors penché sur l'approche évolutive en se demandant quelle serait la place et le rôle des CPMS, quelles étaient les représentations que les CPMS avaient du rôle et de la place des écoles, des parents et des Pôles Territoriaux et quelles collaborations/coordinations devraient se construire.

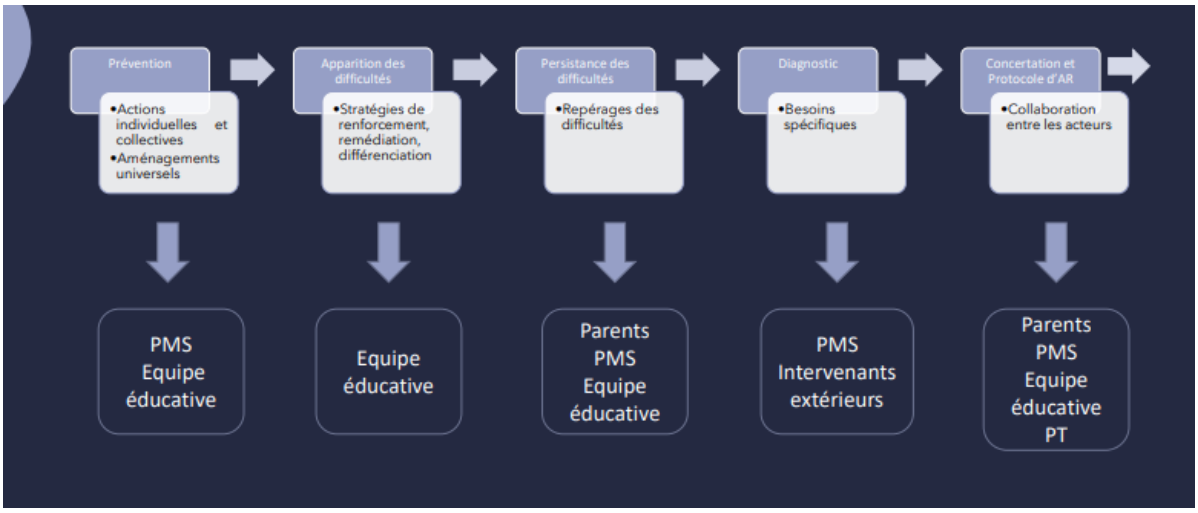
Mais avant de passer à l'analyse de toutes ces démarches évolutives, il était important de rappeler le rôle fondamental et transversal des CPMS par rapport à toute la démarche évolutive.

Les Centre PMS sont les seuls acteurs dans le système scolaire à avoir une vision globale et longitudinale du jeune tout au long de sa scolarité. Ce positionnement transversal favorise et facilite le dialogue famille-école, vient en Soutine aux familles et au parcours scolaire de leur enfant. Si, dans cet avis le focus est mis sur les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, les CPMS n'envisagent pas l'élève comme un apprenant car ses difficultés ne sont pas iniquement en lien avec les difficultés d'apprentissage puisque c'est le jeune dans tous les aspects de sa vie, qu'ils soient affectifs, personnels, relationnels et scolaires et les difficultés qu'il peut y rencontrer sont au cœur de notre travail.

Ce positionnement transversal a également un enjeu en matière de communication, parce que les CPMS ne peuvent pas être partout à la fois et pourtant, pour travailler, de nombreuses informations leur sont utiles.



Les étapes de la démarche évolutive ont été commentées dans les travaux du Conseil supérieur des CPMS. On part de la prévention à l'apparition des difficultés, puis de la persistance de ces dernières, en passant par les besoins spécifiques la concertation et les protocoles de mise en place des aménagements raisonnables leur mise en œuvre, leur évolution, et, si nécessaire, l'orientation et l'intégration. Dans la perspective d'une visée inclusive, nous espérons que les deux points disparaîtront un jour, mais pour le moment ce n'est pas encore le cas.



Le première étape – fondamentale – est la prévention. En effet, le travail de prévention permet de lever de nombreuses difficultés. Les CPMS œuvrent au quotidien pour mener à bien ce travail dès la maternelle. Par exemple, le travail effectué au niveau du soutien émotionnel, particulièrement important pour des publics fragilisés, les concertations avec les équipes éducatives, les services de promotion de la Santé à l'Ecole pour les CPMS qui n'ont pas cette charge à mener, les nombreuses animations collectives qui sont menées à tous les niveaux d'enseignement pour favoriser le bien-être et la confiance en soi des élèves, toutes les rencontres individuelles qui visent le développement de l'enfant, et tout ce qui pourrait avoir un impact sur sa scolarité. De même que le

travail mené depuis des années par les auxiliaires logopédiques qui ont récemment intégré les équipes des CPMS et qui apportent leur soutien aux enseignants du maternelle dans le développement d'activités autour du langage.

Dans notre réflexion sur la prévention, nous en sommes venus à penser qu'avec le Décret aménagements raisonnables, il y a lieu de rendre les aménagements universels car les difficultés des enfants à besoins spécifiques sont parfois identiques à celles que rencontrent d'autres élèves. Rendre les aménagements universels s'inscrit réellement dans une démarche inclusive, sont des démarches pédagogiques qui ne se focalisent plus sur les difficultés de l'enfant. Ils sont également préventifs car ils peuvent lever de nombreux obstacles potentiels liés aux apprentissages.

Avant l'arrivée des PÔLES TERRITORIAUX les enseignants de l'ordinaire ont pu, grâce à la collaboration de l'enseignement spécialisé, diversifier leurs pratiques, mais cela a également été le rôle des CPMS d'appuyer sur cette mise en place d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques mais également pour d'autres élèves de la classe.

Lorsque les difficultés apparaissent (2e étape du graphique), elles ne requièrent pas nécessairement une intervention du CPMS. A ce moment, il est possible de mettre, au niveau de la classe, des stratégies de renforcement et de la différenciation. A ce stade, l'acteur qui est impliqué est essentiellement l'enseignant. Il peut aller chercher des conseils auprès de ses collègues, auprès de la direction, d'un membre du CPMS, ou d'un conseiller pédagogique.

S'il y a persistance des difficultés (étape 3), la concertation et l'appui du CPMS deviennent incontournable. Dans le Décret, les CPMS travaillent au repérage des difficultés, se concertent avec l'enseignant afin de comprendre les difficultés et pourquoi elles persistent et émettra des hypothèses afin de proposer d'autres pistes. Le CPMS a également la charge de rencontrer les parents afin d'avoir une vue globale de l'enfant et explorer toutes les sphères où les difficultés pourraient exister, qu'elles soient liées aux apprentissages ou à d'autres difficultés (relationnelles, familiales ou autres).

Le rôle de l'agent du CPMS sera l'analyse, la réflexion, l'observation et les hypothèses à poser, la collaboration avec l'enseignant dans l'élaboration de nouvelles pistes, l'information et les explications qui seraient données aux parents avec l'enseignant, le soutien aux parents dans la communication avec l'école.

Notre représentation du rôle de l'enseignant à ce niveau-ci est un rôle informatif et un rôle pédagogique, ainsi qu'un rôle mobilisateur. Et notre représentation du rôle des parents est qu'ils deviennent acteurs au sein du processus qui s'engage.

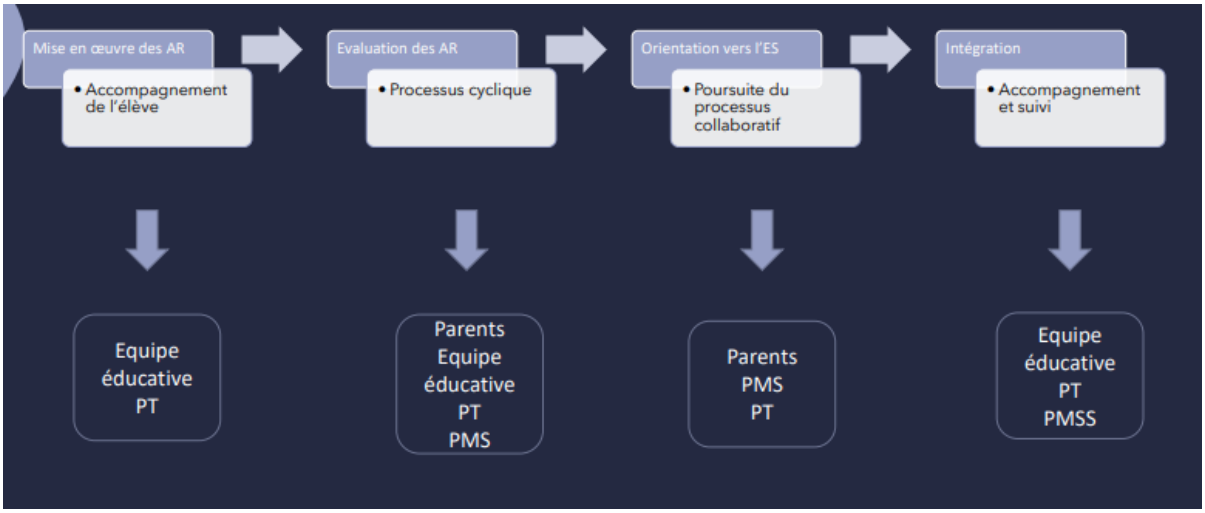
Si on arrive à la 4e étape, il est nécessaire de poser un diagnostic qui peut ouvrir la porte à la rédaction et la mise en place d'aménagements raisonnables. Soit le diagnostic est posé par un intervenant extérieur, soit c'est au CPMS qu'il est demandé d'y procéder.

Dans la première hypothèse, le CPMS aura un rôle de traduction de ce diagnostic. Il devra répondre à la question « comment faire pour que l'équipe

pédagogique s'approprie un certain nombre de données pour orienter leurs pratiques ? ». On aura également à cœur qu'un élève ne peut s'identifier à un trouble ou à ses besoins. Il est donc important de traduire et de mettre en perspective ce diagnostic dans une dynamique globale qui aborde l'enfant à l'école, mais aussi en famille, dans sa vie sociale, l'enfant face à lui-même et à son trouble. Il sera soutenu par le CPMS qui assurera un rôle très important de proximité avec l'enfant, dans un rôle de vigilance, de sentinelle, ainsi qu'un rôle de proximité avec la famille.

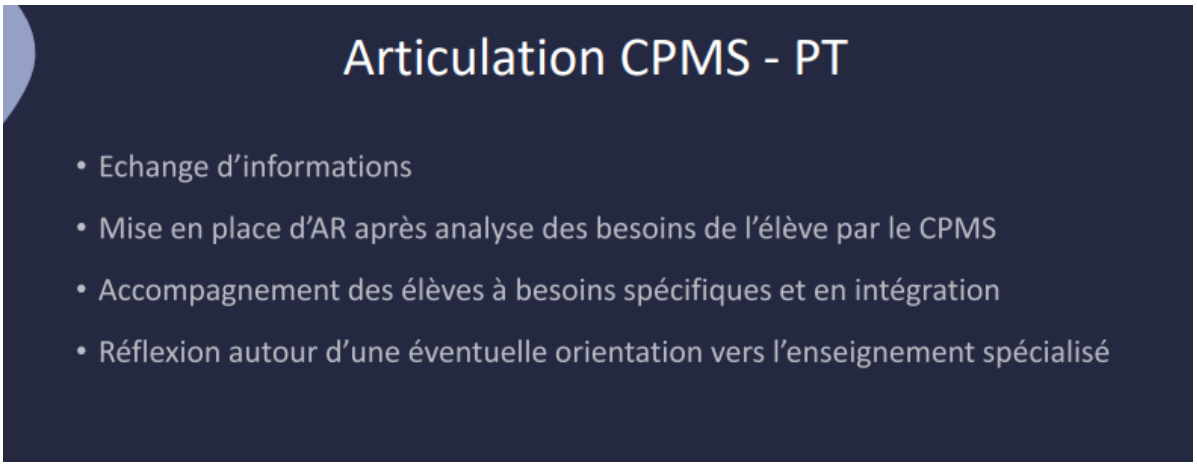
Si le diagnostic est posé par l'équipe du CPMS, différentes étapes sont à suivre. Voir l'axe 6 de notre Décret missions du 14 juillet 2006, qui est l'axe du diagnostic et de la guidance. Il y est abordé le processus de repérage au travers des entretiens avec les parents et avec les enseignants en concertation. Ensuite les hypothèses sont formulées et les moyens d'investigation sont mis en œuvre, ainsi qu'une rédaction d'une synthèse qui intègre toutes les données analysées et qui aboutit à un diagnostic.

Au niveau de la mise en place des aménagements raisonnables, c'est ici qu'arrivent les nouveaux acteurs que sont les Pôles Territoriaux.



Pour la mise en place des Aménagements Raisonnables, les CPMS n'interviennent pas, puisque ce sera dorénavant la prérogative des PÔLES TERRITORIAUX, mais nous restons là pour effectuer un travail d'accompagnement de l'enfant et de sa famille et resteront attentif à l'émergence d'éventuelles grosses difficultés qui pourraient être liés aux besoins spécifiques de l'élève, par exemple comportementales, afin d'éviter le champ disciplinaire comme cela arrive parfois et conduire à des exclusions, mais de questionner le travail psychoaffectif, de même que de rester un garant de cette mise en place des aménagements raisonnables.

Concernant l'orientation vers l'enseignement spécialisé et l'intégration.



Cette articulation implique un échange d'information. Les PT et CPMS doivent s'articuler à la mise en place des aménagements raisonnables après analyse des besoins de l'élève par le CPMS, à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques en intégration et à la réflexion éventuelle vers l'enseignement spécialisé. Ce sont des moments où la collaboration entre les deux acteurs sont importants.

Mais tout n'est pas encore construit et progressivement, les choses se mettent en place. Ce sera plus simple si les différents PÔLES TERRITORIAUX avec lesquels travaillent un CPMS fonctionnent de la même manière, mais il n'est pas garanti que ce le sera pour tous les PÔLES TERRITORIAUX.

4. Table ronde : Comment les Pôles Territoriaux peuvent-ils aider à rendre l'école plus inclusive

Cette table ronde comprend les 5 intervenantes du matin auxquelles se sont ajoutées deux personnes : une maman d'élèves à besoins spécifiques et Nathalie Gérard, formatrice d'orthopédagogues. Ces deux dernières ayant pour objectif de lancer le débat.

Le débat avec notre public a été riche et varié : questions concernant les Pôles territoriaux, réflexions, propositions, … durant une bonne heure.

4.1. Faisons d'abord le point sur la formation initiale des enseignants à l'inclusion

Le défi c'est la réforme de la formation initiale, et donc passer d'un bac 3 à un master 1. C'est une belle occasion de se questionner sur le type d'écoles qu'on espère pour tous les enfants et de réfléchir à la formation nécessaire pour y arriver. S'il y a des injonctions qui arrivent « d'en-haut », tous les possibles sont ouverts pour former à l'école que l'on espère pour tous les enfants.

Il est vrai que les freins par rapport aux élèves à BS viennent de freins que l'on retrouve dans la société en général, comme la représentation que l'on peut avoir de la personne qui présente un handicap ou un trouble d'apprentissage. La notion de « besoins spécifique » en général est très peu connue. Et toutes ces représentations avec les préjugés qui les accompagnent, arrivent également au sein de la formation initiale. Il y a tout un travail de déconstruction et de reconstruction à faire à ce niveau-là, auprès d'étudiants qui proviennent majoritairement d'écoles secondaire peu ou pas inclusives, pour arriver à un changement de posture de nos futurs enseignants. La difficulté est qu'il y a un fossé entre ce qu'ils apprennent en formation et leurs stages sur le terrain où ils sont confrontés à d'autres enjeux (notation plutôt qu'évaluation formative, bulletins, etc.). En Haute Ecole, les étudiants sont formés à être bienveillant et à essayer de comprendre pourquoi un élève est en échec, pourquoi il rencontre des difficultés, quels sont les obstacles et comment l'accompagner pour dépasser ses difficultés. De même, ils apprennent à ce que l'enfant soit partie prenante de cette approche et devienne ainsi acteur de ses apprentissages.

Il est également important que nos étudiants connaissent les textes relatifs à l'inclusion tout en ayant un regard critique sur ceux-ci. La notion d'école inclusive telle qu'elle a été présentée dans ce colloque n'est pas celle qui transparaît dans les textes, raison de plus d'avoir un regard critique sur ceux-ci.

A la HE2B, nous offrons une formation en orthopédagogie. L'orthopédagogue est vraiment formé à observer les élèves, à pointer les besoins spécifiques de chaque élève, qu'il soit diagnostiqué ou pas. Il s'agit d'une année de 60 crédits, toute une année académique, où ils sont formés à observer, identifier les besoins

des enfants et à proposer des aménagements. On est à la fois dans une perspective individuelle et dans une perspective collective, parce qu'il peut agir à un niveau plus collectif, s'il remarque que plusieurs enfants ont besoin d'aménagements raisonnables similaires ou complémentaires. Il peut également aider un enseignant à rendre sa classe plus inclusive (par exemple en installant un coin calme), tout comme il peut accompagner un enseignant afin qu'il puisse devenir plus autonome dans la gestion de tous ses élèves qui sont, par définition, tous différents les uns des autres. Il peut également le mettre en lien avec les paramédicaux qui gravitent autour des enfants, avec les parents. Souvent il n'y a pas d'espace pour cela dans les écoles et l'enseignant ne peut pas tout prendre en charge sans aide.

4.2. Ann Carlier, maman de 2 enfants, partage son point de vue et son vécu.

Ses deux enfants ont des besoins spécifiques. Sa fille, en deuxième primaire, a fait une phobie scolaire l'année passée et cela malgré toutes les demandes d'accompagnements. Ils n'ont pas réussi à ce que l'école, l'institutrice, la direction, le CPMS… puisse comprendre quel était l'enjeu derrière ces aménagements raisonnables. La famille a vécu un véritable parcourt du combattant. Pour les parents, c'est vraiment compliqué. Voir son enfant se dégrader au fil des semaines en étant totalement impuissants fut une réelle souffrance pour eux. Ils en sont arrivés au point de devoir la sortir de l'école sur certificat médical et ensuite de l'Enseignement. Les deux enfants sont maintenant en « instruction en famille » (en pédagogie alternative de type Montessori) car il apparaissait impossible de devoir se rebattre ainsi chaque année pour faire valoir que leurs enfants aient des aménagements qui soient mis en place afin de soulager leurs difficultés et qu'ils soient heureux d'aller à l'école. Recommencer impliquait de devoir à nouveau tout réexpliquer à des enseignants différents.

Son message est important. Les parents ont envie de travailler avec l'école, mais cette dernière laisse très peu de place aux parents. Si durant le colloque elle a pu entendre de très belles choses, cela reste théorique. Dans la pratique, l'école est loin de tout cela parce que l'on tombe souvent sur des professeurs qui disent « Je suis l'enseignant, je sais ce que je fais ». Recevoir ce type de réflexion en pleine figure, alors que l'on veut simplement que son enfant soit heureux car à la maison il ne dort plus, se réveille toutes les nuits, maigrit, demande tous les jours de rester à la maison, ce n'est pas vivable pour les parents.

Pourtant ce serait possible, du moment où l'on ramène de l'empathie, de la bienveillance et d'aller rejoindre l'enfant là où il est. A ce moment, les parents sentiront que l'enfant est en sécurité à l'école et les aménagements raisonnables, même s'ils resteront indispensables, passeront au second plan de leurs préoccupations. Ce qu'ils attendent c'est que l'enfant ait envie d'aller à l'école et qu'il soit accueilli et compris avec ses différences.

Les parents ne sont pas contre les enseignants mais ont besoin de leur soutien. Il faut savoir que quand l'école est terminée, pour un enfant à besoins spécifiques,

la journée n'est pas finie. Il va chez la logopède, la neuropsy, la neuropédiatre, chez un professionnel qui va le former à l'utilisation du numérique... Aussi l'école devrait profiter de l'expérience des parents qui pourront leur donner les retours des professionnels qui suivent les enfants après l'école. Trop souvent, quand ils vont à l'école pour exprimer leur vécu, ils ne sont pas toujours compris et accueillis parce qu'ils sont vus comme des perturbateurs, des personnes qui vont critiquer le travail, des parents angoissés ou qui couvrent trop leur enfant, alors que leur seul souhait est que leur enfant soit en sécurité à l'école. Les parents connaissent très bien leurs enfants ; il est donc important de prendre en compte leurs ressentis.

4.3. Les Pôles Territoriaux et les CPMS sont habités par la volonté de changer les choses. Comment voient-ils ce changement ?

Il faut s'assurer que tous aillent dans le même sens et ce « même sens » doit être le bien de l'enfant. L'enfant n'est pas qu'un apprenant, il a une vie hors de l'école, une famille, des copains, des activités extérieures, et tous ces aspects de sa vie doivent être pris en compte. Le rôle des CPMS est d'être un soutien pour la famille et de mettre l'enfant au cœur de leur préoccupation.

Malheureusement, les parents sont les grands oubliés du Décret sur les Pôles Territoriaux. Il faut donc que chaque Pôle travaille avec les CPMS de leurs écoles coopérantes, pour voir qui va prendre les parents en charge, lors d'intégrations ou mise en place d'aménagements raisonnables. Cependant, il faut préserver la relation parents-enseignants car elle est prioritaire et doit pouvoir se faire dans le respect des uns et des autres, dans l'intérêt des élèves. Le risque de l'intervention de tiers, que ce soit le Pôle ou le CPMS, c'est de rajouter de la difficulté en termes de communication. Il faut éviter que l'enseignant se sente stigmatisé parce que les parents ont fait appel au Pôle ou au CPMS.

Il y a des choses à faire bouger. L'école inclusive s'inscrit dans une société de plus en plus inclusive. Les Pôles sont en cours de construction et l'inconnu peut être inquiétant. Leur rôle devra aussi être de sensibiliser, informer et former aux troubles des apprentissages. L'école, ce n'est pas qu'apprendre à lire et à écrire, c'est être dans un groupe social, dans une société où l'on se sent bien, et où les apprentissages permettent de faire société. L'école doit donc promouvoir l'équité. Il n'y a pas que les enfants qui ont été diagnostiqués qui doivent pouvoir bénéficier d'aménagements raisonnables. Toutes les familles n'ont pas la possibilité de faire un bilan, de demander un diagnostic et d'assurer un suivi hors école. Dès lors, ce n'est pas parce qu'un enfant n'a pas de diagnostic qu'il n'a pas droit à avoir des aménagements raisonnables.

Alors, un Pôle territorial, c'est un acteur en plus ou un acteur en trop ?

Du point de vue des parents, peu importe, du moment que leur enfant est bien à l'école et que cela bouge favorablement pour sa prise en charge.

L'avenir le dira. On a vu que les projets d'intégration permettaient, grâce à l'aide du spécialisé, d'améliorer les pratiques pédagogiques au bénéfice des élèves à besoins spécifiques, mais également au profit de leurs pairs. Dans l'ordinaire, les

enseignants ne savent pas toujours comment accompagner les élèves à besoins spécifiques. Ils ont besoin de soutien, de formation, d'accompagnement dans ces changements. Mais progressivement ils vont se spécialiser. Les Pôles Territoriaux peuvent donc être comparés au système spécialisé. Le jour où il n'y aura plus d'écoles spécialisées parce que l'ordinaire se sera spécialisé, on aura gagné. C'est pareil pour les Pôles qui doivent veiller à leur disparition à terme.

Plusieurs participants sont intervenus dans le débat.

Une institutrice, maman d'enfant à besoins spécifiques, témoigne de son combat qu'elle mène depuis plus de 4 ans et qui a miné sa santé. Son témoignage rejoint celui d'Ann Carlier.

Dans certaines écoles, on voir l'émergence de « cellules aménagements raisonnables ». Des enseignants ont une partie de leur charge qui est destinée à la confection des protocoles. Cette idée est intéressante et devrait être renforcée, car elles n'existent que dans certaines écoles. Des enseignants formés en orthopédagogie participent parfois à l'élaboration de ces cellules. Cela favorise la mise en lien et la communication entre enseignants, entre enseignants-parents, entre enseignants-élèves et de faire en sorte que l'élève soit au centre de ce processus. On constate que les choses avancent. Ce sont des choix de directions d'écoles, c'est pour cela que cela ne se fait pas dans toutes les écoles. Cela dépend donc du capital-période ou du NTPP (Nombre Total de Périodes Professeurs) de chaque école. Il serait temps que la FWB donne des moyens aux écoles pour créer ce type de cellule. C'est une question de choix de société.

Une participante, échevine de l'instruction publique témoigne du fait qu'elle constate que les directions d'écoles sont découragées suite à la nouveauté des Pôles Territoriaux. La question est de savoir comment redonner confiance aux directions et aux équipes sur l'opportunité et la plus-value des Pôles Territoriaux.

La période transitoire donne peu de moyens aux Pôles Territoriaux. Ils ne reçoivent, pour le moment, que les moyens de base. Par exemple un Pôle a actuellement 7 EPT (équivalents temps plein) et dans 4 ans, il y en aura 60, plus les moyens de l'intégration. Pendant 4 ans, les Pôles n'auront que peu de moyens pour répondre à ces directions qui sont dans l'angoisse, qui souhaitent faire des intégrations qui ne sauront pas être pleinement encadrées par les Pôles car l'objectif prioritaire sera de permettre aux élèves de rester dans l'enseignement ordinaire avec des aménagements raisonnables, sans les moyens qu'ils auront dans 4 ans.

Une enseignante insiste sur la notion de « sécurité » dont Ann Carlier avait parlé. Avant de trouver des moyens pédagogiques pour aider un enfant, il faut qu'on se sente en sécurité. C'est la base de tout, au-delà de la casquette que l'on a : enseignant, parent, enfant, paramédical, etc. Et ce qui permet la sécurité, c'est la relation. Un enfant qui est en difficulté se sent en insécurité. Quand on a un enfant qui est en difficulté, en tant que parent, on est en insécurité. Quand, en tant qu'enseignant, on a un élève dont on ne parvient pas à répondre à ses difficultés, on est en insécurité. Et le fait que les Pôles Territoriaux ne bénéficieront pas d'assez de moyens pour mener leur mission durant les 4 premières années fait qu'on est en insécurité.

Malgré la faiblesse momentanée de leurs moyens, les Pôles réfléchissent à accompagner ce changement auprès des différents acteurs de terrain, tant dans les familles que dans les écoles.

Dans la formation initiale des enseignants, il faudrait davantage mettre l'accent sur la mise en avant des ressources des enfants. On se focalise beaucoup sur les difficultés, les obstacles rencontrés par les élèves, tandis qu'il faut davantage mettre en exergue leurs ressources, leurs compétences, leurs réussites.

La coordinatrice pédagogique de l'APEDAF (une association de parents d'enfants sourds et malentendants) pose la question de la place des ASBL et services d'accompagnement dans les Pôles.

Il est prévu dans les missions des Pôles que ceux-ci se mettent en lien avec tous les acteurs internes et externes qui agissent dans les écoles coopérantes ordinaires. Il serait logique que les Pôles aillent vers ces associations afin de travailler ensemble. Les écoles spécialisées pourront avoir des moyens complémentaires pour faire accompagner, selon une courbe de besoins, les élèves ayant un trouble sensorimoteur et donc des partenariats spécifiques qui sont en dehors des Pôles.

Comment fait-on quand les troubles ne sont pas encore diagnostiqués ? Il est tout à fait possible de mettre en place des aménagements raisonnables de manière officieuse. Pour ces élèves, il serait bon de réaliser une fiche des besoins de l'élève suspecté d'avoir un trouble, en collaboration avec les parents. Les PMS sont à même de diagnostiquer une trouble spécifique et de proposer des aménagements raisonnables. Si les troubles sont comportementaux ou appartiennent au spectre de l'autisme, les Pôles ont des spécialistes qui pourront venir expliquer comment aider ces enfants, détecter ce qui est source d'angoisse pour ces enfants et quels aménagements raisonnables on peu mettre en place. Ils peuvent également créer du matériel ou aider à la mise en place de dispositifs qui vont aider à calmer les angoisses de ces élèves.

La Ligue des familles rappelle que la relation parents-école est quelque chose qui est loin d'être évident, et entre parents d'élèves à besoins spécifiques et l'école, c'est encore une difficulté supplémentaire. C'est pour cette raison qu'avec la FAPEO et la Ligue des Droits de l'Enfant ils s'étaient battus pour qu'il y ait des conseils de Pôles avec des parents dedans. Pour qu'il y ait une co-direction de la co-éducation, càd que toutes les parties prenantes soient présentes pour pouvoir exprimer les besoins et amener les Pôles à aider les écoles à prendre la direction du bien-être de l'enfant. La Ligue des Familles rappelle aussi que nous n'avons pas gagné ce combat, mais précise que cela ne doit pas empêcher les Pôles de mettre en place des choses pour à la fois inclure les parents dans les décisions de manière à ce que ces dernières soient démocratiques.

Les Pôles ont une liste de missions, bénéficient de moyens, mais il n'est pas écrit clairement ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire. Cela a du positif dans la mesure où ils peuvent prioriser les missions et rien ne les empêche d'en ajouter d'autres. N'oublions pas qu'il va il y avoir 48 Pôles et donc, sans doute, 48 directions différentes sur ce plan, mais rien n'est fermé. Sur la manière d'inclure les parents dans le processus, c'est un peu trop tôt pour promettre des

choses qui ne seront mises en place qu'à partir de septembre 2022 (Pour rappel, ce colloque a eu lieu le 29 avril 2022, donc 4 mois avant le démarrage réel des Pôles et tout est loin d'être finalisé). En plus, les Pôles ne commenceront qu'avec 1/3 de leurs effectifs, ce qui influera la priorisation des missions. Si le Pôle inclusif a la chance de commencer avec 17 ETP, certains Pôles plus petits ne pourront commencer qu'avec 4 ou 5 ETP. Cependant en rencontrant les 25 PMS avec lesquels ce Pôle travaillera, la question de la relation avec les parents a déjà été longuement abordée. La réflexion est donc déjà avancée, notamment dans ce qui incombe aux Pôles, ce qui incombe au CPMS et ce qui incombe aux deux. Le soutien à la parentalité incombe aux PMS, mais cela ne veut pas dire que les Pôles ne doivent pas s'investir, simplement que cela doit être fait en collaboration avec les PMS.

Les Pôles ont l'obligation de réunir plusieurs comités tant micros que macros afin de pouvoir faire une analyse des besoins. Il n'est pas impossible que des parents puissent rejoindre un de ces comités. De même les Pôles doivent participer à un conseil de participation par école et par an. C'est peu, mais c'est déjà cela.

Le directeur de l'ASBL inclusion qui s'occupe des personnes ayant une déficience intellectuelle se demande comment vont être accompagnés ces élèves qui n'auront pas la chance de bénéficier de l'intégration et des moyens dont bénéficient les handicaps sensorimoteurs. Comment les Pôles vont prendre en compte ces élèves ? Il y a ceux qui bénéficient d'un parcours dans le spécialisé et qui peuvent bénéficier d'une intégration permanente totale, mais également ceux qui sont dans l'ordinaire, par exemple en 3e maternelle, comment on va faire pour les maintenir dans l'ordinaire avec un soutien adapté.

Les élèves qui ont une déficience intellectuelle et qui n'entrent pas dans ce qui est prévu pour les Pôles, ni en projets d'intégration sont une réalité dans les écoles ordinaires. Sur la manière dont les Pôles vont progressivement gérer cela, c'est qu'il y a moyen, déjà aujourd'hui, de mutualiser pas mal de moyens et par moment travailler aux côtés des enseignants, mais pas de la même manière que le permettrait un accompagnement du spécialisé. Mais de manière régulière, très rapprochée, pour aider les enseignants à mettre ce qu'il faut en place. Ce qui est intéressant dans cette période transitoire et le manque de moyens, c'est que les Pôles vont pouvoir réinterpeler le politique, notamment pour cette injustice qui concerne les enfants avec déficience intellectuelle.

Le directeur d'un CPMS rappelle que l'enseignement est en chantier, et c'est quelque chose de très complexe. Il est difficile de prédire aujourd'hui comment tout cela va s'articuler. Il manque une chose qui ferait lien et qui donnerait un sens à ce qui se passe aujourd'hui. Cette réflexion semble faire consensus entre tous les intervenants.

Une maman de deux enfants dont l'un a un handicap explique qu'elle se bat depuis 14 ans pour le maintenir dans l'ordinaire. Son fils est en intégration en première différenciée dans une école bienveillante, mais ils sont face aux certifications externes et sa question est « Plus d'inclusion mais tant qu'on a les certifications externes, comment faire ? »

Le décret aménagements raisonnables précise bien « tant que cela ne remet pas en cause les référentiels de compétences ». Les intervenants sont entièrement d'accord qu'il faut certifier par compétences, mais il faut du temps à la FWB pour que son franc tombe. Les Pôles ont clairement un combat politique à porter.

5. Conclusion de la matinée

Muriel Baumal, France De Staercke et Jean-Pierre Coenen

• Au sein de la formation initiale des enseignants : la représentation des Besoins Spécifiques et du Handicap que se font les étudiants entrants est à déconstruire et reconstruire pour adopter une autre posture.

• Tirer profit de pratiques efficaces, des apports des neurosciences qui sont des pratiques probantes et validées.

• Renforcer et améliorer cette connaissance de base en ce qui concerne les apprentissages scolaires.

• Dans le cadre de la formation initiale, offrir une meilleure connaissance du handicap.

• La part d'empathie, de bienveillance éducative auprès des élèves mais aussi des parents.

• La sécurité et la confiance apparaissent comme étant les socles essentiels dans la construction de l'identité de l'élève ainsi que de l'approbation des savoirs de l'élève.

• La nécessité d'évoluer encore davantage vers une évaluation formative.

• Dans le continuum des questions relatives à l'évaluation, adopter la certification par unités selon les compétences et adapter dès lors les programmes et les référentiels. Malheureusement les textes légaux ne vont pas actuellement dans ce sens (cfr décret 7 décembre 2017).

• L'important c'est que l'enfant soit heureux à l'école.

• Il est nécessaire de considérer les parents comme partenaires privilégiés dans la communication autour de l'élève.

• Améliorer de manière générale la communication entre les acteurs qui gravitent autour de l'élève.

• Les centres PMS restent les interlocuteurs privilégiés pour l'accompagnement des élèves et de leurs familles dans le milieu scolaire.

• Les Pôles peuvent avoir une certaine liberté dans les choix des partenaires qu'ils sollicitent et de la place qu'ils donnent aux parents.

• Mettre davantage les ressources des autres enfants et de l'enfant lui-même, diagnostic ou pas.

• Le Pôle Territorial et l'école ne sont pas là que pour le soutien aux apprentissages ; accompagner l'élève dans sa communauté et soutenir cette inclusion sociale.

• Une question subsiste : Comment faire vivre la démocratie scolaire au sein des Pôles Territoriaux ?

• Et enfin : Comment le politique va-t-il adapter les pôles et les aménagements « raisonnables » de manière à inclure les élèves avec un handicap intellectuel et/ou de l'autisme ?

Ce colloque a permis de mieux comprendre les enjeux de la réforme des Pôles territoriaux. Ils ne seront pas LA solution miracle aux maux de notre système scolaire, mais ils permettront certainement aux écoles volontaires, celles qui visent à être plus inclusive, plus juste et qui luttent contre l'échec scolaire, de progresser plus vite sur le chemin de l'inclusion.

L'inclusion est un objectif dans lequel de nombreuses écoles se sont engagées au travers de leurs plans de pilotages. C'est rafraichissant de voir que cette volonté existe dans le chef de nombreux Pouvoirs organisateurs.

Mais on peut viser l'inclusion, on ne pourra jamais l'atteindre pleinement. L'inclusion est à l'horizon de la pédagogie. Et comme tout horizon, au plus on avance vers cet objectif, au plus celui-ci recule. Aucune école, comme aucune société, jamais, ne sera pleinement inclusive. Cependant, être sur le chemin qui y mène permet à tous les élèves, qu'ils soient à besoins spécifiques ou non, d'être plus heureux dans leurs écoles, de ne plus vivre l'échec déstabilisant et démoralisant et de progresser plus que dans les écoles qui ont snobé cet axe fondamental, par idéologie ou par incompétence.

Les Pôles territoriaux permettront aux écoles qui visent à être plus inclusive, non seulement de rester sur ce chemin sans se décourager, mais aussi et surtout, d'avancer plus vite vers l' « inclusivité ».

La Ligue des Droits de l'Enfant continuera à soutenir ces écoles également, en leur proposant des outils, des manières de faire, de procéder. Ainsi, en novembre 2022 et mars 2023 nous organiserons deux colloques complémentaires. Le premier proposera des pistes pour devenir plus inclusif (pédagogies actives, pratiques pédagogiques adaptées tel le tutorat, la différenciation, …). Ces pistes seront présentées par des praticien.ne.s de terrain. Des ateliers permettront aux participant.e.s de réfléchir ensemble à comment organiser cela dans son école ou sa classe. Nous proposerons alors aux participant.e.s de mettre un de ces outil en pratique entre janvier et mars 2023, puis de revenir fin mars pour débriefer ces pratiques avec d'autres enseignant.e.s qui ont testé également la même pratique.

Enfin, notre mémorandum pour une Ecole inclusive sera présenté début décembre, lors d'un événement que nous n'avons pas encore défini complètement, mais durant lequel il y aura une conférence de presse.

La route est infinie vers l'inclusion, mais plus que jamais, nous sommes sur le chemin.