



Mémoire pour une École inclusive

Ligue des Droits de l'Enfant
Plate-forme pour une École inclusive



Hunderenveld 705, 1082 Bruxelles
02 465 98 92 – 0477 545 907
contact@liguedroitsenfant.be

La **plate-forme pour une école inclusive** s'est attelée à rassembler les revendications et à établir un cadre incontournable pour que l'École soit vraiment inclusive. L'école inclusive est bien le socle d'une société qui tient compte de tout individu quelles que soient ses différences, depuis son arrivée dans la famille, dans les institutions d'accueil, tout au long du parcours scolaire de l'élève dans l'enseignement obligatoire, dans les structures de loisirs, de services, de commerce, dans sa formation et dans les milieux du travail.

Il est grand temps que la Fédération Wallonie-Bruxelles soit en accord avec les textes internationaux qu'elle a ratifiés. Elle a été condamnée à plusieurs reprises pour ses manquements concernant l'enseignement obligatoire inclusif. Le respect des droits de l'Enfant et de la Personne handicapée, est une priorité.

Le mémorandum que vous tenez entre vos mains a l'ambition pour toutes et tous, de donner à tous les acteurs de l'enseignement à tous les niveaux, les moyens pour que l'École soit un moment de vie, d'apprentissage et de vivre ensemble, où il est exclu d'exclure, en s'appuyant sur ce qui se fait déjà, en n'ayant pas peur d'innover tant que chaque élève se sent bien et garde l'envie d'avancer....

Le texte s'articule autour de trois axes :

1 Le cadre légal et éthique :

- o quels sont les textes de loi qui définissent ce qu'est l'école inclusive ?
- o quelles sont les valeurs sur lesquelles sont fondées nos revendications ?

2 Les pratiques :

- o Comment assurer concrètement l'accessibilité et la différenciation des apprentissages ?
- o Quelles pratiques d'évaluation faut-il bannir, lesquelles faut-il privilégier ?

3 Les acteurs :

- o La direction : son rôle est primordial.
- o Les enseignants : quelles formation initiale et continue faut-il leur assurer ?
- o Les élèves : de quels soutiens ont-ils besoin ?
- o Les parents : comment assurer le partenariat famille école
- o La communauté locale : comment peut-elle contribuer à davantage d'inclusion à l'école ?

Nous invitons le lecteur à choisir la porte d'entrée qui lui convient le mieux : les trois approches se complètent et éclairent la même nécessité : faire de notre école un lieu d'apprentissage et de vivre ensemble accessible à tous les élèves.

Dans ce mémorandum, l'emploi du masculin sert avant tout à la lisibilité du texte, Il s'adresse donc à tou-te-s.,Le terme « parent » englobe toute personne investie de l'autorité parentale.

Table des matières

Le Cadre légal et éthique	7
1.Introduction	8
2.L'École inclusive	10
3.L'École inclusive n'est possible que dans un cadre légal clairement défini	12
4.Les valeurs et les attitudes	15
4.1. L'inclusion scolaire est un changement de paradigme	15
4.2. L'École inclusive tient compte des besoins de chacun	15
5.L'École inclusive repose sur un enseignement de qualité	16
5.1.Le choix du type de scolarisation	16
5.2.L'organisation au niveau de l'École ou comment opérationnaliser l'inclusion scolaire.....	16
5.3.Les pratiques enseignantes doivent viser la réussite de tous	17
6.La disparition des structures ségréguées et la redistribution de leurs besoins humains, matériels et budgétaires	19
Les pratiques.....	21
7.L'École inclusive exige à la fois accessibilité et différenciation	22
7.1.L'accessibilité	22
7.2.La différenciation	23
7.2.1.Différenciation des contenus, compétences et objectifs	23
7.2.2.Différenciation des compétences et objectifs	23
7.2.3.Différenciation des structures	23
7.2.4.Différenciation des processus d'apprentissage	23
7.2.5.Différenciation des productions	24
7.2.6.Compétences professionnelles sollicitées	24
8.L'évaluation et la certification externe	25
8.1.L'évaluation	25
8.2. L'évaluation formative	25
8.3. Curriculum « standardisé » vs curriculum adapté à l'élève	26
8.4. Évaluations externes et certifications	26
Les acteurs	27
9.Rôle de la direction pédagogique	28
10.La formation des enseignants.....	29
11.Le soutien à l'élève	32
12.Coopération avec les parents	34
12.1. Rôle des parents	34
12.2.Mise en place de partenariat parents-école	35
13.Le travail avec la communauté locale	37
14.Et maintenant	38

Le Cadre légal et éthique

1. Introduction

Le Droit international impose aux États à la fois un enseignement basé sur l'égalité des chances¹ et une École inclusive². Ces deux exigences sont d'ailleurs indissociables. En effet, donner des chances égales d'émancipation sociale à tous les élèves ne peut se faire que dans une École qui accueille tout le monde, sans distinction d'origines, de genres, de capacités intellectuelles, physiques, sensorielles, etc.

Pourtant, nous sommes encore loin du compte. Notre système scolaire demeure profondément discriminant : il reproduit les inégalités sociales, mais en plus, il les amplifie ! Le taux d'échecs assorti des redoublements et des orientations reste trop important en Fédération Wallonie-Bruxelles. De surcroît, l'échec concerne prioritairement les élèves issus des milieux les plus défavorisés ou qui sont en situation de handicap, avec ou sans 'Dys'. Nombre d'entre eux sont dirigés vers l'enseignement spécialisé : un enseignement ségrégué. L'égalité des chances à laquelle ils ont pleinement droit leur est confisquée. Leurs possibilités de choix sont réduites de manière drastique. Leur avenir professionnel est compromis.

Ces combats, les militants de la Ligue des Droits de l'Enfant et ses partenaires associatifs, les portent depuis plus de 20 ans³ et déplorent le manque d'ambition du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Si l'on se réfère à l'Avis N°3 du Pacte, l'Objectif stratégique 4.3 intitulé : « Répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire », précise la vision de ce que sera à l'avenir une École inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles ; à savoir : 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 ». Pour nous, cette vision est étriquée, incomplète et réductrice, quand l'on se réfère aux textes internationaux. En effet, l'Unesco, dans la Charte de Luxembourg (1996) a défini ce que doit être une École inclusive. C'est « L'École pour Tous et pour Chacun ». C'est d'abord une École qui comprend tout le monde, sans exception. Dans laquelle enseignement spécifique et enseignement ordinaire ont une structure administrative commune et où les ressources spécialisées ont leur place sans être pour autant une structure ségréguée. Les enseignants y sont formés en vue de l'enseignement inclusif. La flexibilité et l'adaptation des cursus tiennent compte des besoins de tous

¹ Convention internationale des Droits de l'Enfant, 1989, Article 28, 1 : « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances (...)

² Convention internationale des Droits des Personnes handicapées, 2006, Article 24 § 2 b : « Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (version originale : Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live. »)

³ La Plate-forme pour une École inclusive a été lancée en 2001 et la Plate-forme de lutte contre l'échec scolaire, le 1er septembre 2003. Elles font partie de la Ligue des Droits de l'Enfant et, au vu des « avancées » en matière de Droit de l'Enfant à l'École, elles sont loin de mettre la clef sous le paillason !

les élèves. Et contrairement à l'École exclusive, l'École inclusive travaille en partenariat avec les familles.

Si le Pacte met en œuvre différents chantiers pour améliorer la qualité de notre système scolaire, les objectifs annoncés sont régulièrement rabotés par des compromis réalisés systématiquement dans l'intérêt des institutions et trop rarement dans celui des élèves et des familles.

La législation scolaire d'aujourd'hui ne permet pas la création d'écoles inclusives ; des enfants, des jeunes ne peuvent pas bénéficier d'un enseignement inclusif en raison de leurs troubles ou de leurs déficiences. Des classes prétendument « à visée inclusive » accueillent des élèves avec un handicap intellectuel et/ou de l'autisme sans leur permettre d'être pleinement inclus aux côtés de leurs pairs au sein d'une classe ordinaire. De plus les certifications inadaptées empêchent les élèves avec déficience intellectuelle de rester dans l'enseignement ordinaire pour poursuivre leurs études. Dès lors, ils sont orientés vers l'enseignement spécialisé : **un système scolaire qui pratique la ségrégation ne sera jamais inclusif !**

La formation des enseignants qui devait passer à cinq ans n'en comptera finalement que quatre. Non dans l'intérêt des futurs professeurs, ni dans celui des élèves, mais uniquement pour raisons budgétaires. Le module de formation des enseignants qui aurait été consacré à l'orthopédagogie s'en trouvera donc réduit. Cette formation pourra être effectuée dans le cadre d'une formation continuée, sur base volontaire : **Une École qui ne forme pas initialement ses enseignants à l'accueil de tous ne sera jamais inclusive !**

Après un tronc commun jusqu'à 15 ans, durant lequel on peut espérer voir le redoublement interdit, combien d'élèves d'origines sociales moins favorisées et combien d'élèves ayant des déficiences pourront-ils continuer dans l'enseignement de transition ? Les écoles profiteront-elles encore de ce moment charnière pour les orienter vers l'enseignement spécialisé ou professionnel parce qu'ils « n'auraient pas acquis toutes les compétences » ? **Une École inclusive doit l'être, par définition, jusqu'à la fin du parcours scolaire, sans induire un sentiment d'échec, sans orientation forcée, autrement, elle n'est pas inclusive !**

Ce mémorandum, fruit de 21 années de lutte pour que l'École accueille tous les élèves quelles que soient leurs particularités, a pour objectif de définir clairement ce que doit être l'École inclusive, non seulement pour les enfants et les familles d'enfants à besoins spécifiques, mais également pour tous les élèves, quelles que soient leurs réalités. Une École inclusive est, par définition, une École des Droits de l'Enfant, une École Pour Tous !



2. L'École inclusive

L'École inclusive 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.

Elle accueille tous les enfants quelles que soient la multiplicité des besoins et/ou la sévérité d'un handicap ou d'une maladie. C'est aussi l'école de la proximité, des communautés d'apprentissage où les familles participent activement à la vie de l'institution scolaire. C'est une école où chacun a sa place, avec ses pairs, sans redoubler, du préscolaire à la fin du secondaire, sans être freiné ou orienté, relégué, abandonné, oublié, exclu, détruit. Chaque enfant est unique, qu'il soit ou non en situation de handicap.

L'École inclusive change le paradigme et se spécialise pour rencontrer les besoins de tous les élèves. Par conséquent, les équipes éducatives et d'encadrement changent leur conception du métier : les écoles de l'enseignement ordinaire et spécialisé fusionnent au sein d'une même institution. Les professionnels travaillent ensemble. **L'intervision, la flexibilité, la formation continuée, la remise en question permanente, et la bienveillance éducative constituent les fondements d'une école résolument respectueuse des Droits de l'enfant.**

Les pédagogies agissent au bénéfice de tous les élèves, dans le respect de leurs besoins et des communautés d'apprentissage, avec un ajustement systémique des contenus, des programmes et des méthodes d'évaluation. Chaque élève est acteur de ses apprentissages et bénéficie de processus pédagogiques différenciés, coopératifs et solidaires.

L'École inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'École inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. (Rousseau et Preudhomme)

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

L'École inclusive est le premier pas vers une société inclusive. À ce titre, elle concerne tous les niveaux de pouvoir et de décision qui doivent reconnaître le droit à l'inclusion et, dès lors, adapter au plus vite les textes existants (lois, décrets, règlements et circulaires) afin de l'opérationnaliser et qu'elle devienne rapidement une réalité.

La Ligue des Droits de l'Enfant via sa Plate-forme pour une École inclusive demandent instamment aux différents niveaux de pouvoir d'abolir toute ségrégation législative en modifiant d'une part les lois et règlements en vigueur contrevenant à son instauration et d'autre part en tenant compte des exigences et recommandations des textes internationaux lors de la rédaction de nouvelles législations ou règles futures. Nous faisons référence, sans être exhaustifs, aux textes suivants :

- La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (ONU 1989) ;
- La Déclaration de Salamanque (1994) ;
- Les nouveaux principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion dans l'éducation (2005) ;
- La Convention des Droits des Personnes Handicapées (ONU 2006) ;
- L'observation générale n°4 sur le droit à l'éducation inclusive du Comité des droits des personnes handicapées des nations Unies (2006) ;
- Les observations finales du Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées concernant le rapport initial de la Belgique (octobre 2014).

Nous les appelons à :

- Modifier la Constitution belge de manière à ce que l'article 22 ter (inséré dans le Titre II) qui établit que « *Chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables* » devienne pleinement contraignant. La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent la protection de ce droit." ;
- Interdire aux écoles le refus d'inscription, l'orientation précoce et l'exclusion d'élèves en raison de troubles ou de déficiences ;
- Obliger toutes les écoles à accueillir chaque élève via des dispositifs de soutien et de suivis bienveillants ;
- Faire disparaître les structures ségréguées et, de ce fait, fusionner les classes et écoles spécialisées avec celles de l'enseignement ordinaire ;
- Réinvestir les moyens financiers destinés à l'enseignement ségrégué dans les écoles inclusives ;
- Former les équipes pédagogiques aux pédagogies différenciées et coopératives ;

- Interdire toute forme de compétition (donc interdire les redoublements et les orientations) tout au long de l'enseignement obligatoire ;
- Supprimer le concept de filières d'enseignement, repenser la qualification professionnelle et revoir les règles de certification ;
- Abroger ou changer radicalement les textes de loi qui entravent l'inclusion d'élèves en fonction de leurs troubles ou déficiences ;
 - Amender l'article 1.7.8-1. § 1er du Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement en supprimant la fin de la phrase « *pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé selon les dispositions du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé* » ;
 - Amender l'article 1.7.8-1. §4 du Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement en supprimant la phrase « *Les aménagements d'ordre pédagogique ne remettent pas en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels.* » ;
 - Évaluation annuelle par des instances indépendantes de la mise en œuvre du Code de l'enseignement et des autres Décrets, et confronter ces mises en œuvres à la Convention des Droits des Personnes Handicapées.
- Dans un souci d'accompagnement précoce, investir des moyens supplémentaires dès l'École maternelle afin de permettre aux enseignants et aux paramédicaux de détecter au plus tôt l'émergence de troubles ou de déficiences, de faciliter la collaboration entre équipe éducative et services d'accompagnement ;
 - N'ayant plus aucun intérêt dans le cadre d'un tronc commun, supprimer le CEB et permettre à tous les élèves de montrer leurs compétences, notamment, par la réalisation d'un chef d'œuvre pédagogique⁴ ;

⁴ « *Au lieu des examens traditionnels qui cautionnent, voire renforcent le cloisonnement des matières et entraînent un cortège de révision, la classe a reçu l'obligation de voir chaque élève présenter un sujet pendant une heure devant un public. Il s'agit donc de quitter une pratique conventionnelle pour en adopter une autre, à caractère culturel et émancipateur cette fois* » www.meirieu.com/ECHANGES/pepinster.pdf - Charles Pepinster, A propos du chef d'œuvre pédagogique : « *Cette prestation permet de montrer à l'évidence - dans une activité qui a du SENS – que chaque écolier terminant son école primaire maîtrise suffisamment le langage oral, la lecture, le calcul, la géographie, l'histoire, les sciences etc. inscrits au programme de l'école fondamentale ... et que chacun s'est investi à fond dans les domaines culturels de base : poésie, musique, arts... Il en apporte la PREUVE sans se soumettre à des EPREUVES.* »

- Mettre en place une Certification par compétences ou un Passeport de compétences pour toutes les évaluations certificatives (CEB, CE1D, CE2D, 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, avec leurs pairs ;
- Modifier les lois sur le transport scolaire de manière à rendre les transports en commun gratuits pour les élèves à besoins spécifiques et leurs familles ;
- Dans une période de transition, répartir les moyens financiers en ciblant prioritairement les écoles avec des Indices socio-économiques faibles et selon le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques.

4. Les valeurs et les attitudes

4.1. L'inclusion scolaire est un changement de paradigme

Ce changement de paradigme concerne tous les acteurs de l'École inclusive, à tous les niveaux du système scolaire. L'objectif commun sera de construire une nouvelle culture scolaire inclusive et de la mettre en œuvre concrètement sur le terrain en se basant sur des valeurs de solidarité, de coopération, d'égalité et d'entraide. Cette nouvelle culture scolaire doit être mise en place tout au long de l'enseignement obligatoire, de la maternelle à la fin du secondaire. L'enseignement supérieur adaptera, lui aussi, ses pratiques à tous les étudiants qu'il accueillera en formation, en dépassant les usages d'un système trop souvent basé sur la compétition et l'échec scolaire.

L'École inclusive repose sur des valeurs humaines et sociales (Vienneau, 2002), comme le respect des enfants et des familles ainsi que l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité.

Définir des valeurs ne suffit pas. Encore faut-il qu'elles soient pleinement partagées et pratiquées par tous les acteurs de l'École inclusive. Les recherches ont montré que l'attitude positive des enseignants envers l'inclusion est l'un des facteurs les plus importants qui régissent le succès de l'École inclusive⁵. De même il est démontré que transformer positivement l'attitude des enseignants augmente l'utilisation de pratiques inclusives⁶. En revanche, l'attitude négative des enseignants envers les élèves à besoins spécifiques peut, au contraire, altérer leur estime et leur image de soi⁷.

4.2. L'École inclusive tient compte des besoins de chacun

Dans l'École inclusive, tous les élèves sont reconnus et respectés dans leurs besoins. Contrairement aux « classes à visée inclusive », les élèves à besoins spécifiques, sont ici scolarisés à temps plein dans les classes ordinaires où ils bénéficient d'un enseignement différencié et adapté à leurs besoins, tout comme leurs pairs.

Si l'École inclusive tient compte des besoins de chaque élève, elle tient compte également de ceux de tous les enseignants qui reçoivent un soutien approprié, par une formation continue adaptée, une disponibilité des ressources matérielles et humaines. Tous les acteurs de l'École inclusive sont responsabilisés à accompagner la réussite de toutes et de tous.

⁵ Sharma, Forlin et Loreman, 2007.

⁶ McFarlane et Wolfson, 2013.

⁷ Bhatnagar et Das, 2014.

5. L'École inclusive repose sur un enseignement de qualité

L'enseignement inclusif est un concept polysémique⁸, multidimensionnel et dynamique. La Fédération Wallonie-Bruxelles se doit de le définir de manière à rendre compte de toute sa complexité. Faute de quoi, de nombreux établissements scolaires se déclarent inclusifs sans l'être réellement. Il convient donc de s'assurer que l'École inclusive soit de qualité ; plus efficace, plus efficiente, plus adéquate, plus pertinente, plus congruente⁹ avec sa communauté¹⁰ contrairement au système scolaire actuel ; à savoir l'enseignement ordinaire, l'enseignement spécialisé, l'enseignement à domicile, les classes à visée inclusive, etc.

5.1. Le choix du type de scolarisation

Aucune école ne peut prétendre être inclusive ou sur le chemin de l'inclusion si elle ne rencontre pas tous les élèves dans leurs spécificités et leurs difficultés. La recherche en sciences de l'éducation a montré que l'inclusion scolaire était plus efficace que la scolarisation en enseignement spécialisé et c'est bien dans ce sens que doit aller l'école inclusive (Rea, McLaughlin & Walter-Thomas 2002, Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten 2001, Dessemontet, Bless & Morin (2011)).

L'École inclusive encourage tous les élèves à tisser des liens sociaux entre pairs, qu'ils soient à besoins spécifiques ou non. Elle les forme à être des Citoyens Responsables, Actif-ve-s, Critiques et Solidaires (des « CRACS »). Afin de les préparer à vivre « dans la Cité », elle applique l'article 6 du Décret Missions¹¹ définissant les missions prioritaires de l'enseignement, et dans ce cas-ci, plus spécifiquement son paragraphe 3 : « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ».

5.2. L'organisation au niveau de l'École ou comment opérationnaliser l'inclusion scolaire

Une école inclusive inscrit l'objectif « inclusion » dans son plan de pilotage. À défaut de l'avoir fait, elle le rajoute aux trois objectifs préalablement choisis.

Une École inclusive organise la mise en place d'aménagements universels qui bénéficient à tous les élèves. Il y a donc lieu de prévoir la planification rigoureuse des difficultés qui pourraient se présenter à court, moyen ou long terme. Ceci, afin de mettre en place préalablement les dispositifs pédagogiques, organisationnels et matériels qui sont indispensables pour permettre à tous les élèves d'accéder à tous les lieux de l'école, ainsi qu'à tous les apprentissages qu'ils sont capables d'acquérir en enseignement inclusif.

⁸ Qui a plusieurs sens ou significations différentes.

⁹ En accord avec...

¹⁰ Tremblay P., *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck : Bruxelles, 2012.

¹¹ Code de l'enseignement, CHAPITRE 1er. - Des missions prioritaires, Article 1.4.1-1.

Les enseignants de l'ordinaire possèdent peu d'expertise pour adapter leur enseignement à des élèves ayant des besoins spécifiques différents. Le co-enseignement en partenariat avec l'enseignement spécialisé est la meilleure manière d'opérationnaliser l'inclusion scolaire. Cela permet de maintenir tous les élèves dans le même groupe grâce à un travail de différenciation qui profitera à tous les élèves de la classe.

La formation continue de l'équipe enseignante aux pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves à besoins spécifiques doit être une priorité de chaque école. La plupart des pratiques efficaces pour les élèves à besoins spécifiques représentent un caractère universel.

5.3. Les pratiques enseignantes doivent viser la réussite de tous

Dans la Classe inclusive, les pratiques mises en place visent la participation et la collaboration de chaque élève, afin de favoriser la réussite de tous. Ces pratiques se doivent d'être pertinentes, adéquates, efficaces, validées par les recherches en éducation. La préoccupation de baser les pratiques sur des preuves empiriques est récente en Fédération Wallonie-Bruxelles et de façon générale dans le monde de l'éducation. Cependant, il importe de mettre en place des pratiques dont l'efficacité pour les élèves à besoins spécifiques a été prouvée ou réfléchi et concertée avec les partenaires concernés.

La recherche en sciences de l'éducation a montré une dizaine de pratiques enseignantes universelles qui sont bénéfiques pour tous les élèves. Elle a démontré que les pratiques enseignantes efficaces pour les élèves à besoins spécifiques sont tout aussi pertinentes pour les élèves qui n'ont pas de besoins spécifiques. Citons notamment l'enseignement explicite, la CUA (Conception Universelle de l'Apprentissage), l'apprentissage coopératif, le tutorat, l'évaluation formative, les interventions précoces, la pédagogie institutionnelle, ... (Forness, 2001 ; Hattie, 2009 ; Slavin et Lake, 2008 ; Slavin, Lake, Davis et Madden, 2010 ; Mitchell, 2008 ; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010).

L'École inclusive évalue ses pratiques en partenariat avec les universités et les hautes écoles afin d'être systématiquement en adéquation avec les besoins de tous.

Dans un enseignement inclusif, l'éducation vise le bien-être des apprenants. Elle se fonde donc sur le concept de bienveillance éducative qui s'articule autour de deux axes prioritaires : d'une part l'accueil de toutes et tous et d'autre part les attentes positives à l'égard de tous les élèves, quelles que soient leurs spécificités. Inciter chaque élève à oser, le stimuler à faire et à réaliser... mais aussi à réfléchir. Cette approche est exigeante ; elle encourage le débat d'idées car il est source de développement citoyen, en ce qu'il oblige à entendre les autres, à réfléchir, à argumenter, à reconsidérer son point de vue. Elle impose de pousser chaque élève au-delà de lui-même pour lui permettre de s'élever.

Une École inclusive inscrit l'objectif de l'inclusion, non seulement dans son plan de pilotage, mais également dans son projet d'établissement et dans son projet pédagogique.

Les enseignants se basent davantage sur l'analyse du fonctionnement de l'élève, de ses besoins et de ses ressources, plutôt que sur le diagnostic posé.

Au contraire du corps médical et des services psycho médico sociaux, les enseignants ne sont pas soumis au secret professionnel. Cependant, dans une École inclusive, tous les professionnels sont amenés à collaborer autour des enfants et des difficultés rencontrées. Les enseignants inclusifs respectent leur devoir de discrétion. Ils se souviendront que celui-ci est *une obligation de prudence qui s'impose à tous de ne pas révéler inutilement ou de manière préjudiciable des faits ou des*

informations dont la diffusion est susceptible de nuire à un individu d'une manière ou d'une autre¹². Par ailleurs, l'article 1382 du Code civil stipule que tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute duquel il est arrivé, à le réparer.

¹² T. MOREAU, « Le code de déontologie des psychologues et le respect des dispositions légales relatives au secret professionnel » in Journal du Droit des Jeunes, n°340, décembre 2014, p. 34.
[www.aemtc.be/userfiles/files/Commentaires%20r%C3%A8gles%20d%C3%A9ontologiquesdu%20%20psychologue\(1\).pdf](http://www.aemtc.be/userfiles/files/Commentaires%20r%C3%A8gles%20d%C3%A9ontologiquesdu%20%20psychologue(1).pdf)

6. La disparition des structures ségrégatives et la redistribution de leurs besoins humains, matériels et budgétaires

Nous appelons à fusionner enseignement spécialisé et ordinaire et à rediriger des ressources allouées à la séparation institutionnelle des publics vers la différenciation pédagogique des pratiques : les moyens humains des écoles spécialisées peuvent alors être 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, elle se doit d'être meilleure que ce qui se fait aujourd'hui. De nombreuses recherches ont démontré que l'inclusion scolaire est plus efficace que la scolarisation en classes spéciales. Citons notamment ces publications de Cole & Meyer (1991), Buckley, Bird, Sacks & Archer (2020), Freeman & Alkin (2000), Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten (2001), Dessemontet, Bless & Morin (2011)

Cependant, la présence en classe d'élèves à besoins spécifiques et de niveaux différents implique la mise en place de pratiques pédagogiques probantes, fondées sur une démarche scientifique. Les enseignants « ordinaires » ne sont pas suffisamment formés pour diversifier leurs pratiques et mettre en place les aménagements nécessaires pour tous les élèves à besoins spécifiques. L'aide d'enseignants spécialisés est donc indispensable, sachant que les pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves à besoins spécifiques le sont également pour tous les élèves.

Il y a donc lieu de transformer les écoles d'enseignement spécialisé en centres de ressources de soutien à l'inclusion : ces structures ne seront plus responsables de l'accueil de jour de ces enfants et ne participeront à leur scolarisation que comme partenaires dans un enseignement fusionné « ordinaire/spécialisé ».

La formation des enseignants spécialisés apprend à travailler en contexte inclusif et à utiliser des pratiques inclusives, visant à travailler en co-enseignement avec l'enseignant ordinaire ou en co-intervention avec des professionnels qui ne relèvent pas uniquement de l'École (réorganisation des ressources humaines).

La mise en place d'une École inclusive exige une posture pédagogique adaptée. Elle implique également une réorganisation quantitative, qualitative et organisationnelle de l'ensemble des ressources (institutionnelles, humaines, financières, matérielles, temporelles, spatiales et scientifiques) pour tous les publics d'élèves, quels que soient leurs lieux d'instruction et d'apprentissages¹³.

La fusion de ces deux structures de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire passe par le développement de pôles territoriaux pleinement inclusifs, répartis le plus équitablement possible à travers tout le territoire de Wallonie et de Bruxelles.

Si ce mémorandum est basé prioritairement sur l'évolution de la population des élèves en situation de handicap, l'école inclusive devra, elle aussi, accueillir les minorités dont se compose la population scolaire de Wallonie et de Bruxelles (élèves LGBTQIA+, primo arrivants, de milieux populaires, malades, relevant de la santé mentale, et autres.).

¹³ Écoles à l'hôpital, à la maison, internats, structures résidentielles et de jour, etc.

Le co-enseignement a lieu lorsque deux enseignants travaillent ensemble pour planifier, pour organiser, pour instruire et évaluer le même groupe d'élèves et pour partager la même classe.

(Harnett, Weed, McCoy, Theiss et Nickens, 2013, traduits par Tremblay).

Le co-enseignement est « un travail pédagogique en commun, dans le même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel (ex : une heure semaine) ou à temps complet ».

(Tremblay 2012)

Les pratiques

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

7.1. L'accessibilité

Le droit fondamental à l'inclusion scolaire implique que chaque école accueille tout élève quels que soient ses besoins spécifiques, sans discrimination.

L'élève à besoins spécifiques accède physiquement à tous les lieux de l'établissement scolaire qui lui sont dédiés, ainsi qu'à ses pairs. À titre d'exemples, il est donc indispensable d'équiper toutes les écoles de rampes d'accès et d'escaliers, d'ascenseurs, de toilettes adaptées et non-genrées, etc. En attendant une complète rénovation répondant aux demandes spécifiques, les locaux du rez-de-chaussée sont attribués de manière privilégiée aux classes accueillant des élèves avec troubles moteurs. Les indications des couloirs, bâtiments, sont affichées sous formes de pictogrammes et, le cas échéant, traduites en braille et les écoles mettent des protocoles en place pour accueillir les chiens d'accompagnement.

Mais l'accessibilité concerne aussi les contenus d'apprentissage. Cela implique que chaque enseignant adapte son enseignement à tous les élèves (traces, résumés, explications, plateformes en ligne, etc.). Cette accessibilité concerne également les membres du personnel et les parents.

L'École inclusive est un lieu accessible et compréhensible par tous : documents, courriers, indications, communication adaptée à tous.

Cette accessibilité inclut aussi :

- L'usage et la maîtrise des outils numériques et informatiques favorisant l'accessibilité tant au niveau pédagogique qu'au niveau sociétal ;
- L'investissement financier dans un matériel numérique, informatique et de connexion à la pointe, robuste, fiable et efficace ;
- La connaissance, la maîtrise et l'utilisation des différents modes et outils de communication dédiés aux personnes présentant des besoins spécifiques dans ce domaine (Communication Alternative et Augmentative - CAA) ;
- Les déplacements physiques ;
- L'encadrement et la gestion de l'environnement (structurel, sonore et lumineux) des bâtiments ;
- Les modalités d'apprentissage, de communication et de compréhension (polices adaptées, diversité des supports utilisés, flexibilité dans la formulation des consignes, ...).

Se voit également concernée, l'organisation de la scolarité des élèves, des temps et des rythmes scolaires, des espaces de circulation, des lieux de détente et d'apprentissage.

L'École inclusive est l'école de proximité les transports scolaires ou les transports publics doivent être organisés de manière à ce qu'ils n'entravent pas la disponibilité et la sérénité de l'élève face aux apprentissages, ces formules doivent être entièrement gratuite. Les transports scolaires doivent être inclusifs.

7.2. La différenciation

« On peut différencier les contenus, les structures, les processus et les productions des élèves » (Przesmycki, 2004).

7.2.1. Différenciation des contenus, compétences et objectifs

Une École inclusive permet aux élèves d'apprendre simultanément des contenus différenciés avec supports adaptés (totalement ou partiellement), de manière à s'ajuster aux besoins de chaque élève (exercices et matériels, libre-choix des questions, des sujets ou des moments d'évaluation, etc.).

7.2.2. Différenciation des compétences et objectifs

Dans une École inclusive, tous les élèves restent dans leur groupe d'âge, avec leurs pairs, sans redoublement ni orientation. Le programme proposé est adapté aux différents besoins des élèves. D'année en année, les compétences visées ainsi que les objectifs certificatifs sont également adaptés.

À la fin de son cursus scolaire, chaque élève est certifié en fonction de ses compétences : ce n'est pas parce qu'un élève atteint un niveau de 4^e année primaire en mathématique, de 6^e primaire en lecture, de 2^e année primaire en grammaire/orthographe et de 3^e secondaire en histoire/géo qu'il ne peut pas être certifié. La certification tient compte de ses compétences, de manière à ce qu'il puisse évoluer, s'intégrer et s'épanouir professionnellement.

Dans une École inclusive, les référentiels ne tiennent pas compte des années scolaires. Un apprentissage ne répond pas à un rythme immuable ; il peut être étalé sur plusieurs années ou être accéléré. Tous les enseignants ont la capacité d'adapter et d'individualiser leurs apprentissages en s'ajustant à l'évolution de leurs élèves : par exemple, un enseignant de mathématique de secondaire supérieur enseigne le passage par la dizaine à certains élèves, et les intégrales aux autres.

7.2.3. Différenciation des structures

Les locaux sont configurés de manière à permettre aux élèves d'apprendre de manières différentes : seuls ou en groupe, en binômes tuteur-tutoré, en équipes coopératives, etc.

Les structures de soutien (tutorat, remédiation, aménagements, etc.) appliquent la différenciation (auto-correction, correction en groupes, par les pairs, etc.) pour répondre aux besoins des élèves.

7.2.4. 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 les solutions et de maîtriser les savoirs et les compétences visées. L'élève comprend ainsi mieux l'intention pédagogique et peut choisir les moyens qui lui permettront de s'appropriier les contenus afin de les intégrer à ses apprentissages antérieurs.

7.2.5. Différenciation des productions

Un enseignement inclusif permet aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris de différentes façons, plus en accord avec leurs manières d'apprendre et de communiquer. Il différencie également les critères et les modalités d'évaluation, ainsi que les seuils de réussite.

Certaines productions demandées aux élèves ne correspondent pas aux modalités d'apprentissage de ceux-ci. Il faut donc leur permettre de choisir la manière dont ils présenteront leur production afin qu'elles soient plus en adéquation avec leur manière d'apprendre et de communiquer à propos de leurs acquis.

7.2.6. Compétences professionnelles sollicitées

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

- Des pré-évaluations pour la planification prenant en compte le niveau, les besoins, les intérêts, etc. des élèves pour comprendre leurs besoins et leurs ressources ;
- Des attentes élevées pour tous les élèves ;
- Des objectifs réalistes et ambitieux qui mettent en valeur l'effort de l'élève ;
- Une gamme de stratégies d'enseignement qui soutiennent différentes capacités et différentes façons de penser et d'apprendre ;
- Des activités d'enseignement/d'apprentissage ouvertes qui permettent aux élèves de travailler à différents niveaux et rythmes ;
- Des groupements flexibles pour cibler les interventions visant à remédier aux difficultés d'apprentissage ;
- Une évaluation formative continue pour suivre les progrès de l'élève ;
- Des évaluations des travaux de l'élève s'intéressant à ses réalisations (critères) plutôt que sa comparaison aux travaux des autres élèves (norme).

Cette pédagogie différenciée peut s'inspirer du modèle « Réponse à l'intervention » (R.A.I.).

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)

8. L'évaluation et la certification externe

8.1. L'évaluation

On ne peut enseigner sans évaluer. 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. En aucune manière on ne pratique l'évaluation-sanction, pas plus que l'on ne mettra de notes¹⁴.

8.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative doit fournir le meilleur compte-rendu possible des connaissances et compétences des élèves, et la description claire de ce qui est ou de ce qui n'est pas acquis, seule manière de guider la façon d'enseigner et de permettre de faire évoluer la démarche si besoin.

L'évaluation formative consiste à :

- Enquêter sur les acquis et/ou les difficultés durant un apprentissage ;
- Donner fréquemment des rétroactions constructives aux élèves ;
- Ajuster, dans la mesure du possible, les stratégies d'enseignement afin d'améliorer les apprentissages des élèves.

L'évaluation formative doit devenir une « seconde nature ». Elle se pratique au quotidien et pour chaque apprentissage nouveau, quelle que soit la discipline enseignée. L'enseignant fixe des objectifs élevés pour chacun de ses élèves, et les ajuste en fonction de leurs capacités et des apprentissages qui auront été adaptés à leurs spécificités. Ce qui est acquis l'est définitivement et ne fera plus l'objet d'autres évaluations. Les élèves pour qui l'apprentissage est toujours en voie d'acquisition reçoivent l'aide nécessaire (remédiation, tutorat, temps supplémentaire, ...) qui sont autant d'aménagements universels pouvant bénéficier à tous les élèves.

Si l'évaluation formative est un acte naturel qui se fait au quotidien, il est nécessaire de prendre le temps de faire régulièrement un bilan global avec chaque élève en lien avec son P.I.A. (Plan Individuel d'Apprentissage). Il y a lieu, à ces moments-là, de mettre en place des outils adaptés aux moyens de communication et de compréhension de tous les élèves (élèves malentendants, malvoyants, avec déficience intellectuelle, non verbaux, ...). De même ce bilan global doit permettre à l'élève de dire en quoi il est fier et le plaisir qu'il a ressenti. Il est possible d'imaginer d'introduire une échelle du plaisir, ainsi que d'autres indicateurs positifs.

Le bilan global fait office de bulletin et est ajouté au portfolio dans lequel l'élève met tous les apprentissages dont il est fier, afin que ses parents puissent savoir très régulièrement comment évolue leur enfant sur le plan scolaire.

¹⁴

www.ligedroitsenfant.be/2838/etude-les-notes-a-lecole/

Par la suite, dans la classe, il est prévu un aide-mémoire symbolique qui permet à chaque élève de se souvenir des objectifs définis ensemble (par exemple, sous forme de carte mentale apposée sur le banc).

8.3. Curriculum « standardisé » vs curriculum adapté à l'élève

L'École inclusive s'oppose à la standardisation, c'est-à-dire qu'elle 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 poursuivre ses apprentissages à son rythme et participer pleinement à la vie de sa classe et de l'école.

Certains cours sont inadaptés pour des élèves présentant des besoins spécifiques particuliers (par ex. une compréhension à l'audition pour un élève malentendant). Dans le cas où un élève ne pourrait pas réaliser une formation standardisée – 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.

8.4. Évaluations externes et certifications

Il y a lieu de mettre en place une Certification des acquis, c'est-à-dire un passeport de compétences dans le cadre de toutes les évaluations certificatives pour tous les élèves qui ne peuvent poursuivre les mêmes objectifs terminaux que les autres.

La Certification des acquis ou Passeport de compétences doit permettre à tous les élèves ne pouvant poursuivre les mêmes objectifs terminaux que les autres de poursuivre des études valorisantes en enseignement ordinaire inclusif, adaptées aux compétences qu'ils maîtrisent et à leurs projets personnels. Cela doit également leur permettre au terme de leurs études, s'ils le souhaitent, de trouver un travail ajusté à leurs compétences.

Les évaluations certificatives externes standardisées sont incompatibles avec l'École inclusive.

C'est au Conseil de classe que revient la responsabilité d'attribuer le passeport de compétences, quel que soit le niveau atteint.

Les acteurs

9. Rôle de la direction pédagogique

La direction pédagogique de l'école tient un rôle primordial. En effet, elle est garante du projet éducatif et du respect des valeurs de l'École inclusive. Il a été démontré que les directions efficaces sont essentielles (Fullan, 2011). Pour cela, il faut qu'elles soient également spécialisées dans les pédagogies actives et inclusives. Il s'agit d'un leadership partagé. La direction coordonne une équipe de spécialistes qui l'ont préalablement élue en fonction de ses compétences pédagogiques et humaines. De manière à se ressourcer, une direction d'école ne peut dépasser deux mandats électifs successifs de 5 années. Il est essentiel qu'elle puisse revenir sur le terrain par la suite.

Le leadership scolaire est généralement caractérisé par quatre catégories de pratiques (Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006) :

1. Définir des orientations ;
2. Organiser la formation et le développement professionnel ;
3. Repenser l'organisation ;
4. Gérer les programmes d'enseignement (enseignement et apprentissage).

La direction pédagogique sera déchargée de l'administratif. Cet aspect sera pris en charge par une direction administrative, élue également pour un maximum de deux mandats successifs. Il s'agit donc bien d'une co-direction. Ce fonctionnement constitue un exemple pour l'équipe éducative que l'on encourage au co-enseignement.

La direction pédagogique a également la tâche de partager les compétences au sein des écoles (leadership partagé) mais également de mettre l'école en contact avec tous les intervenants extérieurs en lien direct avec l'école (familles) ou ayant des compétences qui peuvent aider l'école à devenir encore plus inclusive ou à venir en aide aux enseignants et élèves à besoins spécifiques (formateurs, chercheurs, associations)

Il est primordial que la direction pédagogique motive et accompagne les équipes éducatives et le personnel encadrant qui œuvrent actuellement afin qu'ils puissent modifier leur état d'esprit.

10. La formation des enseignants

L'École inclusive repose sur la mise en place d'un enseignement de qualité et sur des compétences professionnelles solides acquises lors des formations initiales et continuées :

- les futurs enseignants sont formés à l'inclusion, et ce, tout au long de leur cursus ;
- cette formation change le regard sur la différence, les étudiants candidats-enseignants mettant leurs apprentissages en pratique tout au long de leurs stages ;
- il serait intéressant d'offrir à des étudiants en formation initiale et à des enseignants en formation continuée des moments communs permettant de croiser les regards et les ressources des uns et des autres ;
- les enseignants sont formés au co-enseignement et à la co-intervention. Ces manières de procéder favorisent l'accessibilité et la différenciation des apprentissages ;
- La formation des enseignants porte sur les pratiques qui favorisent la réussite, ainsi que la participation et la collaboration de tous. Pour être de qualité, ces pratiques doivent être pertinentes, adéquates, efficaces, efficientes, basées sur la recherche de preuves empiriques. Il s'agit donc de « *stratégies d'enseignement clairement précisées qui ont montré, dans des recherches contrôlées, leur efficacité dans le fait d'apporter les résultats désirés à la population définie d'élèves concernés* » (Mitchell, 2008). C'est d'autant plus important que les pratiques enseignantes efficaces pour les élèves à besoins spécifiques se montrent également opérantes pour des élèves ne présentant pas de difficultés (Torgesen, 2000 ; Cook et Schirmer, 2003). La quasi-totalité des pratiques adaptées aux élèves à besoins spécifiques présentent un caractère universel.

La recherche a pu dégager un ensemble de quelques dizaines d'attitudes et de pratiques enseignantes universelles et efficaces pour les élèves à besoins spécifiques scolarisés en classes ordinaires. Les plus efficaces, au niveau de la classe, étant, entre autres et sans ordre d'importance : le tutorat entre pairs, l'enseignement réciproque, l'apprentissage coopératif, l'enseignement stratégique, l'évaluation formative, l'intervention précoce, la différenciation, l'enseignement explicite, l'enseignement de stratégies mnémoriques, l'enseignement de stratégies métacognitives, etc.

De même, des pratiques axées sur des dimensions psychosociales, utilisées au niveau de la vie de l'école et de la classe comme la culture scolaire, la qualité de l'environnement et le climat de classe sont également considérées comme efficaces par la recherche en Éducation (Mitchell, 2008).

Trois critères sont à prendre en considération dans le choix d'une pratique connue ou l'adoption d'une nouvelle pratique (Tremblay 2020) :

1. Le degré d'efficacité : les enseignants vont préférer une pratique qui fonctionne par rapport à une pratique moins efficace.
2. La facilité d'application : les enseignants vont préférer une pratique facile à mettre en application plutôt qu'une pratique qui nécessite beaucoup de temps, de matériel et/ou d'énergie.
3. La valeur pédagogique : les enseignants vont préférer une pratique qui correspond à leur style d'enseignement plutôt qu'une pratique qui leur paraît plus étrangère.

Cela 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.

Les enseignants formés à différencier leurs pratiques d'enseignement et à planifier celles-ci disposent de deux pistes privilégiées pour opérationnaliser cet état d'esprit :

1. La formation/accompagnement : il s'agit d'une collaboration professionnelle entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé ou orthopédagogue (un enseignant ou une personne spécialisée en éducation qui a été formé à la différenciation, à la gestion des difficultés d'apprentissage, à la prise en compte des besoins systémiques des jeunes). Le second forme le premier à la différenciation des pratiques pédagogiques, lors de moments d'intervision, de supervision, de construction de cours, d'analyses de productions d'élèves, etc.

2. Le co-enseignement : Deux enseignants partagent les mêmes objectifs pédagogiques et réalisent ensemble, au sein du même groupe-classe, les tâches nécessaires pour atteindre ces objectifs. Cette collaboration peut se faire selon les projets et les ressources scolaires.

Cette pratique est devenue synonyme d'inclusion scolaire ou du moins de la meilleure manière de l'opérationnaliser. Tremblay (2012) définit le co-enseignement « *comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans les mêmes temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel (ex : une heure semaine) ou à temps complet* ». L'orthopédagogue est considéré ici, non comme un spécialiste des troubles et déficiences, mais comme un spécialiste de la différenciation pédagogique. L'objectif du co-enseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe de pairs, durant la totalité ou quasi-totalité de l'horaire. Il s'agit de spécialiser l'enseignement ordinaire de manière qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves qu'ils soient à besoins spécifiques ou non.

De même, les enseignants sont également formés à la co-intervention en intervision en dehors du temps en classe, lors de moments d'échanges avec les professionnels qui travaillent avec les élèves, autres que les enseignants (Aviq, Phare, AIS, Services d'accompagnements, logopèdes, orthopédagogues, paramédicaux, intervenants culturels, parents...).

La communication avec les parents comme partenaires de l'éducation, et donc la co-éducation favorisant le « *parenting*¹⁵ » dans le cadre de la classe et de l'école est essentielle et est le gage de la réussite du projet d'une École inclusive.

Les enseignants se forment aux nouvelles technologies afin de maîtriser les outils numériques dont ont besoin les élèves à besoins spécifiques pour réaliser leurs tâches et activités scolaires.

La charge administrative des enseignants doit être centrée sur l'essentiel : la clarification des objectifs d'apprentissages de chaque élève et la nécessaire collaboration entre tous les acteurs, y compris l'élève lui-même.

Les évaluations-sanctions sont remplacées par des évaluations formatives. Les travaux à domicile sont évités tout au long du tronc commun, ce qui soulage élèves, parents et enseignants. Les bulletins

¹⁵ Participation des parents dans des activités de classe et échanges sur pratiques éducatives.

“chiffrés” sont remplacés par des bulletins formatifs basés sur les forces et les progrès de l’élève dans tous les apprentissages.

La liberté pédagogique des enseignants, comme celle de tous les professionnels, s’inscrit dans le cadre des projets pédagogiques et d’établissement de l’École inclusive. Ces projets sont élaborés avec toute la communauté éducative et ses acteurs, dont les élèves et les parents, dans la mise en œuvre de ces valeurs et principes éducatifs.

La formation continue sera ouverte à tout le personnel de l’école sans exception, de manière à ce que tous soient sensibilisés et formés à l’accueil et à l’inclusion de tous les élèves.

11. Le soutien à l'élève

L'École ne peut pas être reproductrice des inégalités, qu'elles soient sociales, culturelles ou physiques et intellectuelles.

Une des conditions clé de l'École 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 et de mettre à leur disposition les moyens qui vont leur permettre de participer pleinement à la vie de la classe, de l'école et aux apprentissages. Ces moyens ont également pour objectif d'assurer au mieux leur réussite scolaire et éducative.

Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié (Serment de Socrate).

Les aménagements raisonnables sont formalisés dans un protocole dans l'enseignement ordinaire et dans un PIA pour les élèves dans l'enseignement spécialisé et en intégration, et dans le premier degré de l'enseignement ordinaire pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Plan individuel d'apprentissage (P.I.A.)¹⁶ : Outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du P.I.A. que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation.

Ces soutiens sont planifiés entre tous les acteurs (enseignants, parents, Centre PMS, spécialistes, direction, etc.) et inscrits dans le dossier d'accompagnement à l'élève. Ce Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.) consigne les forces de l'élève, les objectifs visés en fonction de sa spécificité, les interventions et les intervenants, ainsi que les modalités d'évaluation. Tremblay et Belley (2018), précisent ces fonctions :

1. Identification des besoins de l'élève.
2. Planification des interventions et élaboration des objectifs individualisés.
3. Organisation de la collaboration entre professionnels et/ou les parents.
4. Recommandation des adaptations/modifications relatives à l'élève.
5. Communication constante autour de la situation de l'élève.
6. Régulation et ajustement périodique des interventions et des objectifs.
7. Transition vers un autre niveau scolaire ou la vie d'adulte (travail, famille, logement, etc.)

¹⁶ Voir Décret de 2004 sur l'enseignement spécialisé, Code Article 4. - § 1^{er},
¹⁹° www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf

Dans un esprit de coopération active, l'élève est partie prenante de ce plan et son avis est pleinement pris en compte. De même, il doit marquer son accord sur les adaptations/modifications qui sont proposées.

Le P.I.A. est accessible et compréhensible par tous et est remis à jour périodiquement, l'idéal étant de le faire tous les trois mois, soit trois fois sur l'année scolaire. Lors des passages de classe, les enseignants le transmettent à leurs collègues suivants (même lors du passage de primaire en secondaire) et le leur expliquent en détail.

Contrairement à la situation actuelle où trop d'écoles limitent leur implication dans la prise en compte des différences, l'École inclusive garantit de fait que tous les élèves à besoins spécifiques jouissent et exercent tous leurs Droits, en mettant en place tous les aménagements nécessaires au respect de leurs objectifs. Ceux-ci sont mis en place en concertation avec tous les acteurs concernés. Les aménagements mis en place en classe sont, dans la mesure du possible, étendus à l'ensemble de la classe, afin de ne pas stigmatiser les élèves qui y ont droit¹⁷.

Dans une École inclusive, les aménagements raisonnables bénéficient à tous les élèves, de manière à les rendre universels. Chaque élève en bénéficie en fonction de ses propres besoins, qu'ils soient temporaires ou permanents.

Les principes qui doivent guider la mise en place des Aménagements Raisonnable pour un élève à besoins spécifiques sont :

- Favoriser l'autonomie de l'élève.
- Se baser sur les besoins de l'enfant sur le plan des apprentissages et du vivre ensemble et non sur les caractéristiques d'un trouble ou d'une déficience.
- Voir les adaptations comme temporaires, elles doivent être régulièrement évaluées et adaptées, voire retirées graduellement lorsque c'est possible, ou encore renforcées en fonction des besoins spécifiques de l'élève.
- Eviter toute forme de stigmatisation ; ces adaptations doivent tendre vers l'ordinaire, la routine, tenter d'être les plus *normales* possibles.
- Rendre ces adaptations disponibles pour tous. Il n'est pas judicieux qu'un professionnel supplémentaire en classe ne s'occupe que des élèves à besoins spécifiques.

Dans une École inclusive, l'apprentissage coopératif permet d'établir un climat bienveillant, un lieu de droits des élèves. Progressivement, cette pratique pédagogique va instaurer des relations sociales bienveillantes et conviviales entre tous les intervenants, adultes et élèves mais également, par corrélation, entre les familles.

Le tutorat est un levier d'inclusion. On n'apprend jamais seul dans une École inclusive. Si chaque élève est avant tout responsable de ses propres apprentissages, il est également responsable des apprentissages de ses pairs, avec qui il coopère. La réalisation d'objectifs communs ainsi que la pleine

¹⁷ Par exemple, si un enfant avec un TDA/H a droit à avoir un casque anti-bruit, tous les autres élèves peuvent en bénéficier, en fonction de leurs besoins. De même, si le premier a droit à plus de temps pour terminer un exercice ou une évaluation formative ou certificative, tous les élèves bénéficient également de ce laps de temps complémentaire. Il en va ainsi de toutes les accommodations, ce qui permet à la classe d'être pleinement inclusive et non de ne l'être que pour une certaine catégorie d'élèves.

participation de chacun à toutes les activités, en fonction de ses possibilités, renforce la cohésion du groupe.

Il est indispensable d'organiser des classes hétérogènes afin que chaque élève puisse s'appuyer sur les talents de chacun et chacune et avoir des relations sociales harmonieuses et respectueuses avec ses pairs.

12. Coopération avec les parents

Les parents ne sont pas encore suffisamment considérés comme des partenaires de l'école et leur participation à la scolarité de leur enfant est encore trop souvent 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.

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

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

La participation des parents à l'école est légitime¹⁸. Ils sont invités à représenter tous les parents de l'école au Conseil de participation.

Il est à rappeler que les projets d'établissement et pédagogique doivent être accessibles à tous les parents et aux élèves. Ils doivent être rédigés de manière à être compréhensibles par tous. Certains parents présentent, eux aussi, des besoins spécifiques que l'école doit pouvoir prendre en compte.

Dans une démocratie, l'École doit montrer l'exemple, tant à ses élèves pour en faire de véritables citoyens soucieux de se battre pour plus de droits pour tous, mais également aux parents qui attendent que l'École remplisse cette mission.

Le parent tient le rôle d'ambassadeur en assurant la communication régulière et informelle entre les différents intervenants. Il est impliqué dans l'élaboration et la rédaction du P.I.A. et jusqu'à la majorité de l'enfant il doit être associé à la réflexion et à la cohésion autour du projet éducatif de l'élève.

12.1. Rôle des parents

L'École inclusive est l'école de toutes les proximités. Elle permet aux élèves de s'y rendre à pied ou en mobilité douce, éventuellement accompagnés de leurs parents ou d'un proche. Les élèves à besoins spécifiques ne prennent plus nécessairement les transports scolaires pour se rendre à l'École inclusive. Dans ce contexte, cela permet à l'école, comme aux familles, de créer des liens qui sont bénéfiques à l'inclusion de tous les enfants.

L'élève, soutenu par ses parents, orchestre son projet de vie. Les parents se situent à l'intersection des différents mondes qui gravitent autour de l'enfant. À ce titre, ils rencontrent les différents

¹⁸ www.fapeo.be/wp-content/uploads/2019/10/Brochure-CoPa1.pdf

professionnels. Le lieu de vie en famille constitue en outre un milieu écologique d'apprentissages concrets, connus et insuffisamment exploités.

Les parents d'un élève à besoins spécifiques le connaissent mieux que quiconque et mettent souvent en place, à la maison, des pratiques adaptées aux spécificités de leur enfant, dont l'école pourrait s'inspirer. Et vice-versa.

L'École inclusive valorise la place et le rôle de tous les parents dans la construction de l'inclusion scolaire, que ceux-ci soient présents ou non, que leur situation familiale ou sociale leur permette de participer de près ou de loin au projet de leur enfant. Les réalités familiales ne peuvent en aucun cas constituer un obstacle à la mise en œuvre d'un cadre scolaire inclusif ; des facteurs socio-économiques, intellectuels ou linguistiques du milieu familial ne peuvent justifier l'orientation d'un enfant vers un enseignement ségréguant.

L'implication parentale, valorisée par l'école, est importante pour la réussite de l'inclusion scolaire de l'élève. La collaboration entre l'école et la 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 (Bronfenbrenner, 1979).

Dans l'École inclusive, les parents et leur enfant sont les principaux décideurs des choix scolaires. Si les professionnels de l'éducation sont les experts des apprentissages scolaires, ce sont les parents qui ont la responsabilité de faire les choix les plus appropriés en fonction des besoins et des projets de l'élève. Celui-ci doit être partie prenante car il identifie les aménagements qui lui conviennent, en lien avec ce qui a déjà été mis en place.

12.2. Mise en place de partenariat parents-école

Un partenariat entre les parents et les enseignants mais également les autres membres du personnel de l'École inclusive se construira ainsi tout au long de la scolarité de l'élève.

La première étape de ce partenariat est d'établir à la fois les besoins des parents :

- Être mieux informés ;
- Avoir des contacts réguliers ;
- Revendiquer des pratiques plus adaptées ;
- S'entendre sur les objectifs ;
- etc.

et les besoins de l'équipe éducative :

- Mieux comprendre l'élève ;
- Connaître son histoire ;
- Ce qui a déjà été essayé avec succès ou non ;
- S'entendre sur les objectifs ;
- etc.

Parmi les moyens pour faciliter ce partenariat citons, par exemple :

- La rencontre avec la famille ;
- L'organisation d'activités qui favorisent les échanges participatifs et le partage des ressources ;

- Les parrainages entre parents ;
- etc.

La situation familiale ne permet pas toujours l'implication des parents. Dans ce cas, l'école veillera à trouver les relais indispensables pour assurer la participation de l'élève à la vie scolaire.

La seconde étape consiste à s'accorder sur les moyens pour atteindre les objectifs définis en commun, autrement dit, les actions à entreprendre.

La troisième étape est alors la coopération. Les parents sont associés à l'école, sur base égalitaire, et partagent à la fois les objectifs et les actions à mener. La participation des parents à l'École inclusive fait référence à l'implication des parents dans les instances décisionnelles de l'école notamment au sein du Conseil de participation, à la relation individuelle des parents avec les enseignants et à leur contribution indirecte au fonctionnement de l'école (Migeot-Alvarado, 2000). Les attentes vis-à-vis des parents doivent rester raisonnables et réalistes, afin que ceux-ci puissent avant tout rester parents.

Cette relation de confiance entre l'École et les parents doit se travailler à tout moment car elle est le gage de réussite de l'École inclusive.

Au sein de l'École inclusive tous les parents d'élèves, qu'ils aient des besoins spécifiques ou non, sont informés par la communauté éducative des bénéfices qu'apporte ce dispositif à tous les élèves tant au niveau pédagogique qu'au niveau humain.

L'École inclusive est un projet commun qui ne cesse d'évoluer au gré de la société, des familles, des élèves, de l'équipe éducative et de toute personne en interaction avec les élèves.

13. Le travail avec la communauté locale

L'École inclusive implique la communauté locale dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, tels les employeurs locaux, les services publics, les associations locales tels les services d'accompagnement, les écoles de devoirs, les mouvements de jeunesse, les associations de loisirs, les fédérations sportives, les associations culturelles, les activités extrascolaires, etc., qui sont les outils d'une société plus inclusive. La communauté est ainsi définie : « *un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles* » (Peck, 1993, p.73) non pas en les éliminant, mais en les intégrant à son tissu social.

Les loisirs artistiques sportifs et culturels doivent être également accessibles à tous sans restriction. Ces associations développent l'inclusion sur un plan social et permettent, tant aux enfants à besoins spécifiques qu'à leurs pairs, de tendre progressivement vers une citoyenneté responsable.

Il est indispensable que l'École inclusive associe ces services à la vie scolaire et, si nécessaire, à ses structures. Les enfants scolarisés ensemble se retrouvent dans les structures sociales extrascolaires. Ils ont ainsi une meilleure compréhension de la différence et du handicap. Ils sont les ferments d'une future société réellement inclusive.

L'inclusion s'étend par conséquent tant dans l'École que dans les milieux extrascolaires.

14. Et maintenant ...

Le combat continue. Ce mémorandum fera l'objet de rencontres, de débats, d'analyses avec les différents partenaires concernés afin que nos revendications se traduisent en actions concrètes.

-

Bibliographie

Bharnagar, N., Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (4), 255-263

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Buckley, Bird, Sacks & Archer (2020) : "A comparison of mainstreaming and special education for teenagers with down syndrome : implications for parents and teachers." *Down Syndrome News and Update* 2(2), pp. 46-54

Cole & Meyer (1991) : "Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes." *The Journal of Special Education* 25(3), pp 340-351

Cook, B.G., Schirmer, B.R. (2003). What Is Special About Special Education ? Overview And Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205

Dessemontet, Bless & Morin (2011) : "Effects on inclusion on the academic and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities." *Journal of Intellectual Disability Research*, pp 1-9

Forness S.R. (2001). *Special Education and Related Services : What Have We Learned From Meta-Analysis?* University of California, Los Angeles Neuropsychiatry Hospital Exceptionality, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 9(4), 185-197

Freeman & Alkin (2000) : "Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings." *Remedial and Special Education* 21(1), pp 3-18

Fullan, M.(2011). *Change leader :Learning to do what matters most*. Jossey-Bass : Sans Francisco (CA)

Harnett, J., Weed, R., McCoy, A., Theiss, D. et Nickens, N. (2013). Co-Teaching: A New Partnership During Student Teaching. *SRATE Journal*, 23 (1), 1-12

Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge : Milton Park (UK)

Kozleski, E.B. et Jackson, L. (1993). Taylor's story : Full inclusion in her neighborhood Elementary School. *Exceptionality*, 4(3), 153-175.

Legendre, R., (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.). Montréal : Guérin

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership :What it is and how it influences student learning*. Research Report 800. Department for Education : London (UK)

McFarlane, K., Wolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavior difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.

- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille "peut mieux faire"*. Editions sociales françaises : Issy-les-Moulineaux.
- Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education : Using evidence-based teaching strategies*. Routledge : New York (NY)
- Peck, S. (1993). *La route de l'espoir : Pacifisme et communauté*. Flammarion : Paris.
- Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten (2001) : "Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education." *Educational review* 52(2), pp 125-135
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette Education : Paris.
- Rea, McLaughlin & Walter-Thomas (2002) "Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs" *Exceptional Child* 68(2) pp 203-222
- Magnussen (2004) "Special education - does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools" *European Journal of Special Needs Education* 19(1) pp 33-48
- Rousseau, N. et Prud'Homme, L. (2010). *C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 9-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sharman U., Forlin, C., Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education : An international viewpoint ? *Journal of Educational Policy*, 4, 95-114.
- Slavin, R.E., Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 78(3), 427-515
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S., Madden, N. (2010). Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26
- Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom : Responding to the needs of all learners*. ASCD : Alexandria (VI), cité par Tremblay (2020). *Ibid*
- Torgensen, J.K. (2000). Individual differences in response to early intervention in reading : The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64.
- Tremblay, P. (2012a). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck : Bruxelles
- Tremblay P. (2012b). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*. 35(2), 39-68.
- Tremblay, P. (2020), *Ecole inclusive, Conditions et applications*, Academia, L'Harmattan.
- Tremblay, P., Belley, S. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Comparative and International Education / Education Comparée et Internationale*. 47(1), 1-17.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives, *Education et francophonie*, 30(2), 257-288.