



## Comment devenir une Ecole inclusive

Actes du colloque du 25 novembre 2022

Actes réalisés par

Ann Charlier  
Jean-Pierre Coenen  
France De Staercke  
Quentin Maufort  
Annette Teutsch

Ligue des Droits de l'Enfant

2022

Colloque organisé avec le soutien de



## Table des matières

Comment devenir une Ecole inclusive .....	3
1. Introduction .....	3
2. Rappel du Droit et de l'obligation, pour une école, d'être inclusive (Carole Van Basselaere d'UNIA) .....	4
2.1. Pourquoi un enseignement inclusif et des aménagements raisonnables ? .....	4
2.1.1. C'est un droit humain.....	4
2.1.2. Droits... mais pas que... .....	4
3. Les oubliés de l'Ecole .....	5
3.1. Le mouvement Personnes d'abord .....	5
3.2. Thomas Dabeux de l'ASBL Inclusion, nous parle au nom des familles. ....	6
4. Construisons l'école inclusive .....	7
4.1. Comment mettre en place une pédagogie alternative et en quoi ce choix rend l'école plus inclusive (Michèle Masil et Brigitte Craps de l'école fondamentale Tivoli) .....	7
4.2. Installer un projet Freinet dans une école secondaire. (Ariane Merland – Ecole Jules Vernes). .	9
4.3. Les outils .....	11
4.3.1. Le tutorat (Jean-Pierre Coenen – Instituteur) .....	11
4.3.2. Le portfolio à l'école... un nouvel outil d'évaluation (Magali Cerfont, Jeanne Delhousse et Nicolas Paillé – Ecole Clair Vivre) .....	12
4.3.3. Le co-enseignement (Alizée Lemoine, Ecole fondamentale Singelijn) .....	13
4.3.4. Les aménagements raisonnables universels et indispensables..... Sarah Wilem (PT WBE Namur), Audrey Van Michel (PT WBE Huy-Waremme) et JérémY Krol (PT WBE WAPI B). ....	15
4.3.5. Débat avec notre public Animé par Dominique Paquot, directeur Ecole Singelijn .....	19
4.4. La formation initiale des enseignants à l'inclusion – Présentation et débat avec notre public.	22
Animateur : Yves Robaey, orthopédagogue. Intervenants Serge Dupont, Docteur en psychologie, Coralie Vanhellemont, HE2B, Nathalie Genard, HE2B .....	22
Annexe .....	25

# Comment devenir une Ecole inclusive

Actes du colloque du 25 novembre 2022

Après avoir posé la question, en mars 2022, « Comment les Pôles territoriaux peuvent-ils aider les écoles à devenir plus inclusives », la Ligue des Droits de l'Enfant a proposé en novembre 2022 un colloque « boîte à outils » pour compléter l'année civile sur une note complète.

Si l'idée de départ était d'inviter les participants de s'essayer à un des outils proposés pendant 4 mois, puis à se retrouver en avril 2023 pour faire un bilan de cet essai et échanger entre eux leurs expériences afin de s'enrichir mutuellement, nous avons dû changer notre fusil d'épaule. A ce dernier colloque, les profs n'étaient pas majoritaires. Ils représentaient 22 % des 230 participants, soit autant que les Pôles territoriaux et les CPMS réunis, suivis par les Pouvoirs organisateurs (18%), le monde associatif (17%), les étudiants et formateurs d'étudiants (15%), le reste se composant de familles (6%). Tout cela, sans compter les militants de la Ligue qui se partagent entre enseignants, associatif et familles, qui coordonnaient entièrement et/ou intervenaient dans le colloque.

Dès lors, nous avons fait le choix de proposer aux participants de nous donner leur avis sur ce dont ils ont besoin comme outils, informations, formations pour aller vers plus d'inclusion, afin d'élaborer le colloque d'avril 2023. A l'heure d'éditer cette analyse de ce colloque, toutes les réponses ne nous sont pas encore parvenues. Rendez-vous en février prochain.

## 1. Introduction

A une semaine de présenter notre « Mémoire pour une Ecole inclusive » à la presse, il était fondamental de rappeler en introduction ce que doit être une Ecole inclusive. Le Pacte pour un enseignement d'excellence réduisant l'inclusion à une forme minimale d'intégration, il était essentiel de commencer par rappeler la définition de l'UNESCO (1996), l'école inclusive est « **L'école pour Tous et pour Chacun** ». Nous avons, à notre tour, précisé cette définition en précisant que « *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 ».*

Il faut comprendre que l'inclusion est, avant tout, un changement de paradigme, un processus et non un état. Et ce processus se co-construit au sein de communautés scolaires, en lien avec la société tout entière. L'inclusion suppose de faire des changements pas à pas, à la fois dans l'organisation de l'école, dans les rapports entre les divers acteurs de la communauté scolaire, et dans la pédagogie déployée (principes de la pédagogie universelle). L'Ecole inclusive identifie et supprime les barrières, afin de se préoccuper des élèves à risque, ceux qui sont marginalisés ou exclus ou en décrochage (et pas seulement des élèves dits en situation de handicap). L'Ecole inclusive, nécessite d'avoir une vision systémique.

Une Ecole inclusive peut être comparée à une lasagne, une succession de couches pédagogiques. Pour faire une lasagne, on commence par le contenant, le plat. Dans une école inclusive, ce contenant, c'est le Postulat d'éducabilité<sup>1</sup>.

Ensuite, au sein de ce Postulat, s'ajoutent les couches pédagogiques : pédagogie active et inclusive, pédagogie institutionnelle, aménagements universels et travail collaboratif (voir annexe 1).

---

<sup>1</sup> <https://www.liguedroitsenfant.be/2813/en-marche-vers-une-ecole-inclusive-le-principe-deducabilite/>

Pour clarifier tout cela, nous avons donné la parole à différents intervenants. A commencer par celles et ceux qui sont concernés, ou auraient dû l'être mais n'ont pas eu cette chance : les membres du Mouvement Personnes d'abord, représentatif des personnes avec une déficience intellectuelle et l'ASBL Inclusion qui représentait les parents.

## 2. Rappel du Droit et de l'obligation, pour une école, d'être inclusive

(Carole Van Basselaere d'UNIA)

L'image du handicap a évolué au cours des siècles. Aujourd'hui, on ne considère plus les personnes avec une déficience comme des malades qu'il faut soigner mais comme des citoyens ordinaires qui ont des revendications, besoin d'émancipation, droit à la participation et à l'autodétermination et à l'inclusion dans la société. On est donc passé du modèle médical du handicap, au modèle social du handicap. Ce n'est plus la personne handicapée qui est le problème, mais c'est la société lorsqu'elle n'a pas mis en place les aides nécessaires pour permettre la vie sociale pleine et entière aux personnes en situation de handicap. « Rien sur nous, sans nous ».

### 2.1. Pourquoi un enseignement inclusif et des aménagements raisonnables ?

#### 2.1.1. C'est un droit humain...

La Convention internationale des Droits des Personnes handicapées dans ses principes généraux, dit bien que toutes les personnes en situation de handicap ont le droit d'être incluses dans tous les pans de la société. L'Ecole est concernée par l'article 24 qui dit que pour assurer le droit à l'éducation sans discrimination, il faut une inclusion scolaire à tous les niveaux. Dès lors, il faut une seule forme d'enseignement. LE Comité précise que même dans un enseignement purement inclusif, le droit à bénéficier d'aménagements raisonnables resterait valable, mais à titre plus individuels.

LA Constitution belge s'est adaptée à la Convention qui reprend le Droit à l'inclusion en son article 22 ter. Chaque personne en situation de handicap a droit à une pleine inclusion dans la société y compris le droit à des aménagements raisonnables.

Le Décret anti-discrimination sur le critère du handicap. Refuser un aménagement raisonnable est une discrimination et c'est punissable par la loi. Ce droit n'est pas réservé aux élèves, et est également applicable pour les professionnels de l'école.

#### 2.1.2. Droits... mais pas que...

En donnant un aménagement raisonnable, il ne s'agit pas de donner un avantage ou une faveur à la personne, mais bien de compenser les désavantages liés à sa situation de handicap, pour lui permettre de participer sur un pied d'égalité. Ces aménagements raisonnables sont obligatoires à tous les moments de l'école : voyages scolaires, stages, excursions, ...

C'est un droit humain. L'école est à la base d'une société inclusive et plus juste. Si les élèves ne partagent pas leurs bancs avec une personne en situation de handicap, jamais ils ne changeront de regard sur le handicap. Il est important de permettre aux élèves en situation de handicap d'avoir plus d'indépendance et d'acquérir plus de compétences. L'école doit leur fournir des opportunités pour prendre part à la société. C'est plus de chances de participer plus tard au marché de l'emploi et donc, c'est aussi un frein à la pauvreté et à l'isolement. Enfin, c'est pour le « bien-être » de tous les élèves et de toute l'école.

Une enquête d'UNIA auprès de personnes en situation de handicap a montré que les obstacles les plus importants à l'inclusion sont, pour commencer, le niveau de vie. Le fait que les personnes en situation de handicap n'avaient pas un niveau de vie qui leur permette de vivre dans l'inclusion. La plupart d'entre elles vivent dans la précarité. Le second obstacle mis en avant, c'est l'image : « *On est considéré comme un groupe à part, on manque de lien avec des personnes valides et ça, dès le plus jeune âge.* ». Les personnes en situation de handicap voudraient que, dès la petite enfance, on sensibilise les enfants à la diversité du handicap et au respect des droits des Personnes handicapées. L'Inclusion scolaire va donc bien plus loin que le microcosme de l'école, c'est une question de société.

### 3. Les oubliés de l'École

#### 3.1. Le mouvement Personnes d'abord

Le Mouvement Personnes d'abord représente les personnes qui ont vécu la discrimination de ne pouvoir être dans une école inclusive. Depuis des années, ils participent à nos colloques et ils ont l'impression qu'on est toujours au même endroit. Lou et David viennent de sortir de l'enseignement spécialisé et nous apportent leurs constats. Nous allons retranscrire leurs interventions dans leur quasi intégralité et, même si c'est un peu long, tellement ces témoignages sont forts et importants pour le combat que nous portons toutes et tous ensemble.

Lou a été en maternelle dans l'école de son village, puis est passée en enseignement spécialisé car elle avait des difficultés « *pour mon calcul, pour mon autonomie, apprendre à gérer mon argent. Faire des soustractions était vraiment très compliqué. Après être passée dans l'enseignement spécialisé, mes difficultés sont restées. Quand j'ai eu l'âge de passer en secondaire, on m'a encore orienté vers l'enseignement spécialisé. Jamais on ne m'a proposé de retourner dans l'enseignement ordinaire. Mes difficultés restaient. Les professeurs expliquaient bien, ils prenaient le temps de m'expliquer ce que je n'avais pas compris. Mais je n'avais pas vraiment d'ami.e.s. J'avais l'impression d'être mise à l'écart dans les deux écoles. Maintenant, je m'en fous, car je sais que je suis quelqu'un de sociable. Heureusement, ma logopède était géniale. Cela me faisait du bien de comprendre ce que j'avais et cela me permettait d'évacuer mon stress. J'aurais voulu continuer à apprendre dans l'enseignement ordinaire mais les calculs m'en empêchaient. Il aurait fallu que les profs prennent plus de temps avec moi, qu'elles n'avaient voulu. Ma déficience provoque un retard et cela me met la honte. Ce que je n'aime pas, c'est quand des personnes parlent de nous comme des handicapés. Le mot « handicapé » m'énerve. On est des personnes en difficulté, des personnes qui présentent une déficience intellectuelle. Quand on me parle comme ça, cela me vexé. On est une Personne d'abord. Comme vous toutes et vous tous ici présents. Je voudrais que les enfants comme moi puissent rester dans l'enseignement ordinaire. Ils y ont leur place. Cela fait partie de leurs droits. Et je voudrais que les personnes comme moi puissent encore suivre des cours pour apprendre, mais cela n'existe pas.* »

David, à son tour, nous livre ses sentiments. Il est entré dans l'enseignement spécialisé à 6 ans. C'est en maternelle qu'on a décelé ses difficultés et que... « *les enseignants m'ont orienté vers l'enseignement spécialisé. J'aurais bien aimé rester là où j'étais, mais quand on a 5-6 ans, les parents et les professionnels ne demandent pas votre avis. C'est dommage. J'ai toujours eu l'impression que si j'étais resté dans l'enseignement ordinaire, j'aurais mieux progressé et j'aurais appris plus. Quand je vois toutes ces années où je suis resté à l'école, tout ce que j'ai appris, c'est très peu. Sans compter tous ces problèmes de harcèlement que j'ai subis, que les éducateurs voyaient mais qu'ils n'intervenaient pas. Tout cela a ruiné mon apprentissage. Je n'avais plus du tout ma tête pour apprendre. J'ai perdu toute ma confiance en moi. En primaire, ce n'était pas facile car je ne savais pas écrire. J'ai appris petit à petit à lire. C'était à l'internat que c'était le pire. Là, je me suis fait agresser sexuellement. C'est*

*seulement après deux ans que j'en ai parlé à ma maman et qu'elle m'a retiré de l'internat. En préparant mon intervention, d'autres m'ont dit qu'ils avaient aussi vécu cela étant enfant. Ce n'est pas un fait rare. C'est pourquoi nous nous permettons de vous le dire aujourd'hui, afin que vous soyez vigilants. En secondaire, ce fut le cauchemar. J'étais harcelé, j'étais frappé, et je ne disais rien à personne, car mes agresseurs me menaçaient. En plus j'ai retrouvé un de mes agresseurs de primaire. Maman a vu que je n'étais pas bien et c'est ainsi que j'ai changé d'école à 17 ans, mais les dégâts étaient faits. Le problème c'est que nous sommes souvent avec des élèves qui ont des troubles du comportement. Puisque nous sommes tout le temps avec des gens qui ont des problèmes, enfants adolescents, adultes, on ne nous laisse pas d'alternatives. Et parfois, il m'arrive encore aujourd'hui, d'avoir peur de les retrouver. Je pense vraiment qu'il faudrait que l'école s'adapte aux élèves et que ce n'est pas aux élèves à s'adapter à l'école. Il faut que l'école nous fasse confiance et qu'elle nous apprenne ce que l'on doit apprendre. Pour que je reste dans l'enseignement ordinaire, il aurait fallu quelqu'un qui m'aide individuellement. Ainsi, j'aurais pu apprendre plus et mieux. Il faut sensibiliser les professeurs, les élèves et, à côté, il faut sensibiliser les parents. Je me porte volontaire pour aller sensibiliser les professeurs et les familles sur ce que j'ai vécu, sur ce qui m'a manqué et me manque toujours. Pour moi, l'essentiel c'est d'être avec tout le monde, comme tout le monde. Pourquoi vouloir toujours nous séparer ? Pourquoi vouloir nous mettre dans une case ? Nous avons nos compétences, enrichissez-nous avec les vôtres.*

### 3.2. Thomas Dabeux de l'ASBL Inclusion, nous parle au nom des familles.

L'ASBL œuvre depuis des années pour décloisonner l'enseignement ordinaire et accueillir des enfants qui ont une déficience intellectuelle. Cela les a amenés à constater qu'ils étaient confrontés à un mur et en 2017, ils ont décidé de déposer une réclamation collective auprès du Comité européen des Droits sociaux pour essayer de faire avancer la question de l'Ecole inclusive. A ce moment, les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence, restaient bloqués sur une logique d'intégration sous couvert d'inclusion et qui laissait tout un public de côté, en particulier les tous les enfants avec un handicap intellectuel. La condamnation de la Belgique est tombée le 3 février 2021, bien après l'adoption de l'avis n°3 du Pacte. La ministre de l'éducation a hérité de cette situation

A ce moment, la FWB travaillait sur le Décret des Pôles territoriaux avec une vision qui est plus proche de l'intégration que de l'inclusion. De même, les enfants ayant une déficience intellectuelle ou porteurs d'autisme, par exemple, n'ont toujours pas leur place dans l'enseignement ordinaire. L'ASBL espérait que la condamnation de la Belgique allait influencer sur le Décret sur les Pôles territoriaux. Malheureusement, ce Décret n'a pas tenu compte de la condamnation de la Belgique, ni de l'inscription de l'article 22 ter dans la Constitution. Inclusion ASBL a alors introduit un recours contre le Décret sur les Pôles territoriaux devant la cour constitutionnelle, avec pour objectif que les moyens supplémentaires attribués aux Pôles pour accompagner le handicap sensorimoteur, le soient également pour tous les enfants avec une déficience. C'est une action en cours. Depuis la condamnation de la Belgique, la ministre s'est engagée à organiser des tables rondes. Les constats étaient déjà connus. Il reste à les mettre en œuvre :

#### **De la volonté**

Nécessité de faire évoluer la culture scolaire et le regard porté sur les élèves en situation de handicap intellectuel pour dépasser les peurs et réticences. Besoin d'un signal politique fort!

#### **Des moyens**

Pas de naïveté concernant la difficulté du travail de l'enseignant en classe (Difficile de faire de la différenciation quand m'enseignant est seul face à 30 élèves) Cela ne veut pas forcément dire plus d'argent mais aussi une meilleure répartition des budgets entre l'EO et l'ES.

**Un cadre règlementaire adapté**

AR, CEB, Pôles territoriaux,

**Un plan d'action clair et ambitieux**

avec une vision et des échéances. La vision du Pacte manque d'ambition pour les élèves en situation de handicap intellectuel.

**Une diversité de solutions**

L'école inclusive ne signifie pas qu'il faut faire table rase de tout ce qui existe (ES, CVI) mais ces modèles doivent être évalués pour les faire évoluer.

**Une écoute attentive des associations**

Rien sur nous sans nous!

## 4. Construisons l'école inclusive

### 4.1. Comment mettre en place une pédagogie alternative et en quoi ce choix rend l'école plus inclusive (Michèle Masil et Brigitte Craps de l'école fondamentale Tivoli)

Il s'agit ici de se demander comment poser des alternatives pédagogiques qui peuvent rendre l'école plus inclusive.

L'expérience qui nous est présentée concerne la transformation d'une école fondamentale de quartier, avec un public populaire, qui travaille de manière 'traditionnelle », en école à pédagogie active. LE milieu social du quartier est à indice socioéconomique faible. Cette école n'avait pas encore pu réfléchir à un changement. On y mettait des points et les élèves, en échec.

Des leviers ont été mis en place pour entamer le changement.

Le premier levier était de travailler sur les valeurs communes. Les écoles ne prennent que rarement le temps de parler de ces valeurs qui sont essentielles et permettent à chaque enseignant de vivre son engagement. C'est un travail ardu parce que tout le monde ne met pas la même chose derrière les mots et, de ce fait, « on » ne s'entend pas. Il est nécessaire de « négocier », de prendre le temps de se comprendre de manière à être clair ensemble sur le rôle de l'école mais aussi, de ce qui relève de la mission de la famille, des parents.

Le second levier a été le travail collaboratif. Une école ne fonctionne pas avec des ordres qui viennent d'en haut. On travaille ensemble. Il faut créer des moments de réflexion, s'asseoir autour d'une table. La continuité est également importante. Afin d'être clair avec les élèves, avec les parents, mais aussi entre enseignants, se mettre d'accord sur ce que tout le monde appliquait. Par exemple, un enfant qui arrive avec son téléphone portable à l'école, les uns l'interdisent, d'autres l'autorisent, les troisièmes ont encore une autre position et entraîne souvent une sanction. Et souvent les enfants disent « C'est pas juste ! ». Le fait de travailler ensemble et d'assurer une continuité permet d'élaborer des règles (et accessoirement des sanctions) communes. L'objectif est que tout le monde puisse vivre dans une école sereine.

Afin d'être encore plus sereins, le troisième levier visait à toucher à l'évaluation. Dans les textes légaux, il n'y a aucune obligation d'organiser des évaluations chiffrées et de donner des bulletins (sauf dans le

réseau WBE semble-t-il). La question a donc été de savoir par quoi remplacer le bulletin. Quand on supprime une tradition dans système scolaire, il faut la remplacer par autre chose, afin d'éviter que chacun ne fasse à sa manière. Il a donc été décidé de mettre en place un portfolio individuel ou chaque élève pourra présenter ce qu'il aime, ses forces, se lancer des défis. Le portfolio a été l'élément déclencheur de pas mal de changements pédagogiques.

Quatrième levier : l'intégration scolaire. Mise en place de projets qui permettront aux élèves de ne plus quitter l'école pour l'enseignement spécialisé. Cela a créé des échanges entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, ce qui a permis de s'enrichir les uns des autres.

Cinquième levier : la différenciation. Cela permet de mettre tout un tas de pratiques pédagogiques en place. Notamment sur l'évaluation qui prend moins de place dans la semaine. Elle est formative et de ce fait, les enseignants et les élèves ont moins de pression. C'est aussi réfléchir sur les pratique que l'on met en place dans l'école. La différenciation n'est pas que pédagogique. C'est aussi le fait d'accueillir tout le monde.

Sixième levier : Formations échanges, rencontres. Les enseignants se sont formés, ils ont échangé et rencontré. La question n'était pas de montrer comment fonctionne l'école mais aussi d'avoir des retours d'autres écoles afin de savoir comment elles mettent en place leurs propres pratiques pédagogiques. Par exemple, les échanges avec l'école Clair-Vivre aura permis à Tivoli de s'enrichir en pédagogie Freinet et à Clair-Vivre de découvrir – et d'adopter – le portfolio.

Septième levier : la pédagogie institutionnelle. C'est l'école citoyenne. L'élève prend sa place dans l'école. Il sait qu'il a des droits et connaît ses devoirs. Et chacun connaît son rôle. De ce fait, le Conseil de participation avec les parents, prend tout son sens.

### **Pour..... quoi ?**

Tout cela a été mis en place dans l'école pour :

- développer le potentiel de chacun...
- valoriser les progrès de chacun...
- construire un vivre ensemble qui permet à chacun de s'épanouir...

... grâce ....

### **Au plan de travail.**

Celui-ci permet aux élèves de faire à son rythme l'apprentissage qui est proposé en se plaçant dans la classe à la place de son choix, seul ou à plusieurs, sachant qu'il y a des activités qui sont variées. Avec tous les moyens nécessaires (Ipad, etc .) qui sont ouverts à tous. Avec un contrat de travail qui montre ce qu'il faut faire en équipe ou individuellement, et ce qui est facultatif.

### **Au travail en petits groupes hétérogènes**

Cela peut être des remédiations ou des choses à faire seul dans la classe avec un adulte qui vient voir si les enfants parviennent à être au cœur de l'apprentissage. Cela peut aussi être de donner le même apprentissage à toute la classe mais par plusieurs enseignants à de plus petits groupes.

### **Aux aménagements raisonnables**

Ceux-ci sont rendus universels : chuchoteurs, matériel aimanté, ouverture des temps pédagogiques de manière à ce que tout le monde ne fasse pas la même chose en même temps. En fonction de « comment il est », de ses besoins. Le matériel est similaire dans toutes les classes. Dans ce cas-ci, la réflexion est partie de la manière dont étaient organisées les classes maternelles et a été développée vers le haut de manière à ce que toutes les classes de primaire aient les mêmes outils.

### **Aux stratégies et aux démarches mentales**

Stratégies de lecture, en mathématique ou stratégies en gestion mentale.

### **Aux moments d'accueil**

Permet aux enfants d'arriver à l'école sans être stressé, en faisant de petites activités tranquilles (jeux, lectures, ...), en découvrant du nouveau matériel, ...

### **Aux évaluations diagnostiques, continues, vues différemment**

Au fur et à mesure de ses apprentissages, l'élève monte un escalier afin de voir où il en est. Il sait ainsi également où il devra arriver et s'il est en avance ou en retard dans son apprentissage.

### **Mais aussi...**

- Aux moments d'émotions
- ... au silence, on lit !
- Au portfolio
- A l'expo fiertés
- Aux projets qui sortent du cadre
- Au cahier des apprentissages
- Aux rituels
- Aux représentations
- ... à la coopération

## 4.2. Installer un projet Freinet dans une école secondaire.

(Ariane Merland – Ecole Jules Vernes)

L'expérience qui nous est présentée est un projet nouveau qui en est à sa seconde année d'existence. Il s'agit d'un DOA (degré d'observation autonome), soit le premier degré de l'enseignement secondaire. Il y a actuellement 5 classes de première année commune et autant en deuxième année, soit 212 élèves. Il y a également une classe de première différenciée de 12 élèves et une classe de seconde différenciée de 8 élèves.

La base du projet pédagogique est axée sur la citoyenneté responsable et la pédagogie de la réussite. Pour cela plusieurs dimensions sont explorées :

### **La citoyenneté responsable**

C'est avant tout la démocratie participative. Donner la parole aux élèves le plus possible avec toutes les institutions de la pédagogie institutionnelle. C'est aussi leur apprendre à prendre la parole, à argumenter, etc.

### **L'inclusion**

Quand c'est possible, l'école inclut les élèves des classes différenciées avec les élèves du degré commun. Elle accueille également une élève en situation de handicap.

### **Les méthodes pédagogiques actives**

Principalement la pédagogie coopérative et la pédagogie du projet. Dans les faits, ils essaient d'adapter à l'enseignement secondaire ce qui se fait dans les écoles primaires.

### **L'épanouissement personnel**

Des élèves mais aussi des enseignants. Cela passe par beaucoup de dialogues, de temps de partage, de temps d'inclusion le matin, du travail autonome

### **Les pratiques préventives et restauratives**

C'est la gestion des conflits, principalement la prévention, donc que fait-on avant ? Ce qui passe par énormément de dialogues.

### **L'horaire**

L'école est en P45, soit les périodes de cours durent 45 minutes et sont rassemblées de manière à ce qu'elles se suivent deux par deux. Cela permet de regagner du temps et de ne pas épuiser l'équipe pédagogique à se réunir en dehors du temps scolaire. Cela permet d'organiser pour les élèves, deux fois par semaine, des moments de travail autonome. Durant ces périodes, les élèves sont réunis en plus petits groupes, ce qui permet de les accompagner de manière plus individualisée.

Tous les élèves sont mélangés, qu'ils soient en première ou en seconde, en année commune ou en différenciée. Les élèves ont un référent. Ils sont tous mélangés et travaillent à leur rythme dans une classe flexible. Avec la possibilité de partager le temps, de travailler en individuel, en duo, voire en collectif. Quand les élèves estiment qu'ils avaient terminé tout ce qu'ils devaient faire au niveau du scolaire, ils ont l'opportunité alors proposer et développer des projets qu'ils finiront par présenter.

Le P45 permet de dégager du temps pour le Conseil de la classe, un mercredi sur deux, qui se transforme de temps en temps en Conseil d'école où l'on réunit tous les délégués. Et cela permet de dégager le jeudi après-midi pour les « Ateliers du jeudi ». Sur une année, les élèves se voient proposer une multitude d'ateliers afin de leur permettre de découvrir autre chose que les matières disciplinaires. Ces ateliers durent 10 semaines et se terminent par une « festive » où les parents sont accueillis pour voir les réalisations des élèves : de la danse, l'apprentissage des échecs, de la robotique, le jardinage, l'apiculture, etc. L'intérêt supplémentaire de ces ateliers est que les élèves sont mélangés et apprennent ainsi le vivre ensemble, ainsi que la coopération autour d'un projet.

Il est prévu qu'à l'avenir, les élèves ou des parents pourraient proposer un atelier qu'ils animeraient. Ce sera une autre manière d'ouvrir l'école aux parents autrement qu'au travers des habituelles réunions de parents.

### **L'immersion**

L'école est en immersion néerlandais. Les élèves du tronc commun ont 10 heures de néerlandais par semaine. L'école a fait le choix de proposer l'immersion également aux élèves qui sont en classes différenciées et ces derniers ont 8 heures d'immersion par semaine. L'idée est d'être le plus inclusif possible en mettant tout le monde en immersion.

### **L'évaluation**

L'école Jules Vernes a décidé de passer à l'évaluation formative et continue. L'objectif est de mettre en place à terme un portfolio. C'est ambitieux et le fait qu'il faille mettre tant de choses en place alors que l'école n'en est qu'à sa deuxième année d'existence a eu pour conséquence que certains de ces projets sont reportés aux années prochaines, afin de ne pas s'épuiser. Cependant, l'école a supprimé les notes et a mis en place un code. Le bulletin contient des commentaires très détaillés sur les forces, les faiblesses et les défis que se donnent les élèves ou que leur donnent leurs enseignants.

## 4.3. Les outils

### 4.3.1. Le tutorat

(Jean-Pierre Coenen – Instituteur)

Le tutorat est un outil étonnamment peu utilisé dans les classes, alors qu'il est plus vieux que l'écriture. 7000 avant J.C., en Mésopotamie, les enfants de la société aristocratique étaient éduqués par des prêtres ou des tuteurs royaux. En Grèce antique, Aristote l'aurait utilisée pour permettre l'accompagnement du travail de réflexion. De même, en Chine, Au Ve siècle avant J.C., le philosophe chinois Confucius notait déjà que « l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres ». Quintilien, rhéteur et pédagogue latin du 1<sup>er</sup> siècle soutenait que « celui qui vient d'apprendre était le meilleur des enseignants, et qu'il était l'un des mieux placés pour rendre l'enseignement plus humain, plus moral, plus pratique, et plus profond ». Il est donc étonnant qu'une pratique qui ait autant d'intérêt ne soit pas plus employée dans les écoles.

En général, des critères comme l'âge, l'expérience ou le niveau d'habileté, sont utilisés pour choisir les tuteurs. Même si cela a de l'intérêt, le propos présenté ici concerne une expérience menée pendant de nombreuses années dans une classe de 3<sup>e</sup>, puis 4<sup>e</sup> primaire. Donc entre pairs du même âge.

Ce qui importe n'est pas qu'il soit nécessaire que le tuteur possède des titres (p.ex. enseignant, remédiateur, ...) ou des connaissances particulières (fort en math, en français, en gym, ...) mais que ce soit une personne prête à rendre service et à se montrer bienveillante à l'égard d'un pair. D'ailleurs, étymologiquement le terme « tuteur » renvoie à « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ». Dès lors, tout élève est appelé à être tuteur à un moment ou à un autre.

Pratico-pratiquement, comment mettre du tutorat en place ?

L'expérience présentée se déroulait dans une classe inclusive, à pédagogie active et institutionnelle. Dès lors, il y avait un Conseil de coopération qui se réunissait chaque semaine et où la vie de la classe était analysée, commentée, évaluée, encouragée, etc. On y décidait aussi des règles de vie et le tutorat n'y a pas fait exception. Des règles ont été définies tant pour le tuteur que pour le tutoré.

Pour être tutoré, il faut avoir rempli plusieurs conditions :

- Avoir lu la consigne ;
- Avoir déjà essayé seul ;
- S'être assuré que le professeur n'était pas libre et qu'il devait trouver de l'aide chez un tuteur ;
- S'être assuré qu'un tuteur potentiel était libre (apprentissage terminé ou en bonne voie) ;
- Respecter les règles du parler en classe (chuchotement pendant le tutorat)

Pour être tuteur, il faut également remplir plusieurs conditions :

- Prouver à l'enseignant qu'il est capable, donc qu'il a bien compris l'apprentissage ;
- S'être assuré que le professeur n'était pas libre et qu'il pouvait aider un pair ;
- Etre respectueux du tutoré (ne pas s'en moquer, ni aller répéter des erreurs qu'il aurait faites, ...)
- Ne jamais donner les réponses ;
- Ne pas avoir perdu ses droits (dans une classe coopérative, les élèves ont des droits qu'il n'y a pas dans les autres classes : pouvoir se déplacer, s'asseoir où ils le souhaitent, aller boire quand ils ont soif, aller aux toilettes en signalant simplement au professeur où l'on va,...) ;

- Aider le tutoré jusqu'à ce qu'il ait compris (pas jusqu'au bout de l'exercice) ;
- Respecter les règles du parler en classe pendant le tutorat

Une fois ces règles établies, des jeux de rôle ont été mis en place, par groupes de 2-3 élèves. Chaque groupe devait jouer une des règles en fonction des rôles écrits qui leur ont été donnés et dont le reste de la classe devait trouver les failles. Par exemple, le tuteur donne la réponse à son tutoré, il décide de l'aider alors que l'enseignant est disponible et ne s'occupe d'aucun autre élève, etc..

#### **Les intérêts du tutorat :**

Le tutorat entre pairs est un système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant. Il :

- permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages ;
- renforce le lien social dans la classe ;
- aide au renforcement et à l'acquisition des connaissances ;
- accroît la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner.

#### **Les effets bénéfiques du tutorat sur les élèves aidés sont bien connus :**

- sur les apprentissages  
questionner ses savoirs, s'approprier des connaissances et des méthodes, construire sa propre démarche de résolution de problème ;
- sur les comportements :  
prendre confiance en soi, communiquer avec autrui, prendre des initiatives, assumer des responsabilités, et développer son autonomie pour faire par soi-même.

En résumé, le tutorat c'est responsabiliser les élèves à être solidaires. C'est une démarche citoyenne qui enraine l'apprentissage de la démocratie à l'école.

### 4.3.2. Le portfolio à l'école... un nouvel outil d'évaluation

(Magali Cerfont, Jeanne Delhausse et Nicolas Paillé – Ecole Clair Vivre)

#### **Le portfolio en tant qu'outil d'évaluation**

##### **Le portfolio... qu'est-ce que c'est ?**

Dans l'école, c'est un outil d'évaluation récent. Il date d'il y a quelques années, mais c'est aussi un outil en constante évolution. C'est un outil d'évaluation formatrice. Autrement dit, qui permet à l'enfant de savoir ce qu'il doit faire, ce qu'il doit apprendre, et comment il va apprendre. Pour les enseignants, c'est aussi une manière d'apporter leur contribution éventuelle à un changement du modèle scolaire qu'ils jugent défaillant notamment dans le rapport à la « norme », aux évaluations chiffrées, etc.

##### **Les objectifs du portfolio**

Le portfolio va questionner plusieurs choses. Pour commencer, il va questionner la forme de l'évaluation, qu'elle soit chiffrée, avec des couleurs ou avec des paliers. Il va questionner aussi la place de l'enfant au sein de la communauté des élèves, mais aussi sa place dans l'autoévaluation. Dans le portfolio les enseignants essaient au mieux de se mettre en recul et de laisser la place à l'enfant, de manière à ce que ce soit lui qui ait la parole sur son évaluation et sur son travail. Sur le rapport à la norme, le portfolio permet de mettre en place des évaluations plus inclusives et éviter que l'enfant affronte un système rigide.

Cela va favoriser la formation de l'élève. En évaluant différemment cela va susciter chez lui des questions sur la manière dont il travaille, comment il apprend, et développer son autonomie cognitive. L'élève sera ainsi sensibilisé à ses apprentissages, mais également les parents et les pairs qui vont participer également à l'évaluation. Cela permet d'inscrire l'apprentissage de l'enfant dans son parcours d'apprentissage individuel et de développer l'estime de soi.

### **Comment a-t-il été mis en Place ?**

L'objectif a été de ne plus faire de bilans littéraires car ils sont difficiles à comprendre pour les familles qui n'ont pas les codes et le langage de l'École. L'enfant doit être acteur de son évaluation et il fallait l'intégrer parmi les outils de la pédagogie Freinet. C'est en mettant ces conditions ensemble que la pratique du portfolio est apparue comme évidente.

### **Les différentes parties du Portfolio ont été élaborées en équipe :**

1. Moi = l'enfant se présente (enfant et apprenant)
2. Les autres et moi = l'enfant exprime sa relation aux autres (familles, camarades, ...)
3. Là où j'en suis = L'enfant suit ses apprentissages et s'évalue pour dire où il en est
4. Mes fiertés = l'enfant construit son parcours d'apprentissage en ciblant ses forces
5. Mes défis = l'enfant construit son parcours d'apprentissage en ciblant ses moyens de progrès

Il est important de mettre l'accent sur la progression et non sur la réussite. Le portfolio n'est pas prioritairement destiné aux parents mais doit servir d'abord à l'enfant, même s'il doit le présenter à certains moments à ses parents. Pour le moment se pose la question de voir par quoi remplacer la farde et le papier qui ont leurs limites. Cela pourrait être une boîte ou un outil numérique.

Repenser l'évaluation c'est repenser l'articulation entre l'évaluation et les apprentissages. Les apprentissages sont personnalisés. Les forces et défis sont repris dans le portfolio ce qui permet à l'enfant de planifier son travail.

Durant le Conseil de classe, on parle de la vie collective. C'est aussi un moment où on se félicite et où on se remercie, ce qui permet de mieux se comprendre en tant que « soi » et de mettre en évidence les forces de chacun.

Le Plan de travail est l'endroit principal où l'enfant s'autoévalue et l'enseignant peut puiser les preuves des forces et des défis de l'enfant. Il découle de la personnalisation des apprentissages et des forces déjà identifiées.

La communication est le moment où l'enfant va pouvoir présenter son portfolio et les résultats de ses défis à ses parents mais aussi aux autres élèves. Le portfolio est un outil qui ouvre à la coopération. Il est construit de manière à ce que le regard des autres soit porteur et que les élèves puissent enrichir leur portfolio entre eux. C'est vraiment l'enfant qui sera acteur de son portfolio avec, en recul, le regard de l'enseignant.

### **4.3.3. Le co-enseignement**

(Alizée Lemoine, Ecole fondamentale Singelijn)

L'expérience que l'on nous présente se passe en première primaire où une co-enseignante est détachée six heures par semaine.

« Le co-enseignement peut se définir comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux ou plusieurs intervenants qui partagent les responsabilités

éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques<sup>2</sup> ». Il s'agit donc d'un soutien direct tant aux élèves qu'à l'enseignant.

### **Présentation en 6 images de différentes façons de co-enseigner<sup>3</sup> :**

- L'un enseigne et l'autre aide en fonction des besoins.
- L'un enseigne et l'autre observe, prend des notes, évalue, afin de permettre d'ajuster les pratiques
- L'enseignement parallèle : la classe est partagée en deux de manière à travailler avec de plus petits groupes. Les élèves apprennent la même chose, avec le même matériel, mais expliqué de manières différentes.
- L'enseignement en ateliers. L'idée est de permettre aux élèves de parcourir tous les ateliers, soit en groupes homogènes ou hétérogène en fonction de ce qui est attendu.
- L'enseignement alternatif : la majorité des élèves restent en grand groupe, et quelques élèves vont dans un plus petit groupe, selon les besoins ou la phase d'apprentissage (pré-apprentissage, réapprentissage, remédiation, ...).
- L'enseignement partagé est un mélange des cinq premiers. On le pratique quand le co-enseignement fonctionne vraiment bien. On peut alors échanger les cinq rôles ci-dessus.

### **Bénéfices du co-enseignement**

#### **A. Du point de vue des élèves**

Meilleure intégration des codes de l'activité, plus de possibilité de collaboration, plus grande autonomie dans le choix du matériel, les techniques d'apprentissage et d'enseignement sont diversifiées, plus d'interactions entre enseignants et élèves, meilleur suivi individuel, renforcement positif, élèves moins livrés à eux-mêmes et plus sécurisés.

#### **B. Du point de vue des enseignantes**

Plus rassurant face aux difficultés spécifiques des élèves, plus de temps pour se concentrer sur le contenu et la méthodologie, permet de réfléchir à ses pratiques et à mieux s'informer sur les handicaps présents en classe (enfants malentendants, par exemple), permet de mieux mettre en place les aménagements raisonnables, meilleur suivi des élèves (double regard), gestion du groupe facilitée, groupes de deux heures (quand c'est possible), facilite également les apprentissages (on fait plus en deux heures qu'en deux fois une heure).

### **Comment mettre le co-enseignement en place ?**

L'école a fait le choix de libérer 6 heures « enseignant » pour les premières et les deuxièmes années. Autrement dit, cela fait quatre enseignants pour trois classes. Ensuite, il faut s'entendre sur les valeurs, établir l'horaire (co-planification), partager les tâches et les compétences. Importance de lâcher prise, ne pas craindre d'être jugé, pédagogie de la surprise,

### **Quels sont les freins ?**

Selon la saison, les absences de collègues dans d'autres classes fait que l'aide du co-enseignant est régulièrement réquisitionnée. Dès lors, il faut trouver des solutions :

---

<sup>2</sup> FRIEND M. et COOK L., Interactions : Collaboration Skills for Scholl Professionals, 5e édition, Pearson Education, New York, 2007.

<sup>3</sup> Voir les images sur <https://www.liguedroitsenfant.be/7728/comment-rendre-lecole-inclusive-la-suite/>

- Les rituels du matin sont bouleversés car il faut réorganiser la semaine, adapter les processus pédagogiques et voir quels dispositifs garder ;
- Les activités en - semi-autonomie -. L'enseignante doit avoir la possibilité de rester disponible pour un petit groupe d'enfants. L'objectif est qu'une partie des élèves puisse être indépendant-expert dans certaines activités de manière à amener du tutorat et être moteurs, capables de se gérer, de manière à décharger l'enseignante.
- La pédagogie universelle permet de penser l'apprentissage comme un architecte qui construit un bâtiment inclusif. L'objectif est que l'enseignant devance le plus possible les besoins des élèves. A terme les élèves seront capables d'emprunter les chemins les plus adéquats.
- Penser « décroissance ». Eviter le stress, d'avoir trop de choses à faire, faire un tri parmi les tâches à réaliser, prendre le temps de se recentrer, d'être en pleine conscience, revenir aux essentiels et faire un pas après l'autre. Il vaut mieux moins d'activités bien menées qu'une myriade d'activités survolées.

#### 4.3.4. Les aménagements raisonnables universels et indispensables

Sarah Wilem (PT WBE Namur), Audrey Van Michel (PT WBE Huy-Waremme) et Jérémy Krol (PT WBE WAPI B).

Les Pôles territoriaux s'inscrivent dans l'axe 4 du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce sont des structures chargées de soutenir les écoles d'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale.

##### **Petit rappel rapide – mais très utile – des missions des Pôles territoriaux.**

Les Pôles territoriaux ont à la fois des missions à caractère individuel et des missions à caractère collectif. Les premières représentent une faible partie de ces missions (environ 15 %). Ce sont donc surtout les missions à caractère collectif qui priment. Le cadre législatif<sup>4</sup> est n'est pas toujours très clair. Dès lors, les Pôles territoriaux établissent leurs missions en fonction des besoins des équipes éducatives, des parents et des enfants qui sont présents dans les écoles coopérantes. La circulaire 8722 met les Pôles territoriaux en relation avec les CPMS qui ont la possibilité de contacter le Pôle territorial pour mettre en place un protocole d'aménagements raisonnables. Mais ils travaillent aussi avec des organismes extérieurs, comme avec le Susa pour tout ce qui concerne le spectre du trouble autistique.

Le Pôle territorial est dans l'accompagnement des équipes éducatives, avec les collègues des CPMS. Il n'est pas évident de mettre en place une vingtaine d'aménagements raisonnables et les enseignants ont besoin d'aide. Il faut donc voir les aménagements raisonnables autrement et mettre en place une pédagogie universelle au départ, avant d'arriver à des aménagements plus suivis. Cela ne se fait pas tout seul et les pôles territoriaux ont un personnel encore trop réduit. Fort heureusement, les Pôles territoriaux travaillent ensemble et mutualisent les compétences.

---

<sup>4</sup> Décret Aménagements raisonnables de 2017, entré en vigueur le premier septembre 2018, puis dans le Code de l'enseignement en 2020, et la circulaire 8722 du 14 septembre 2022, « POLES TERRITORIAUX : CIRCULAIRE GENERALE RELATIVE AUX AMENAGEMENTS RAISONNABLES ET AUX POLES TERRITORIAUX : Mise en place des aménagements raisonnables Rappels généraux Collaboration avec les centres PMS. »

« ...tout élève de l'enseignement ordinaire présentant un ou des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables appropriés... » La définition du caractère « raisonnable » de l'aménagement, doit être travaillé avec les équipes éducatives.

« Les aménagements raisonnables sont des mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures représentent une charge disproportionnée. » Ils peuvent se répartir en trois axes : matériels, organisationnels et pédagogiques. Le caractère « raisonnable » de l'aménagement dépend de nombreux facteurs : financier, organisationnel, fréquence et durée de l'utilisation, impact sur l'environnement, impact sur la qualité de vie et l'absence d'alternatives équivalentes. Cela laisse beaucoup de place à tout ce qui est possible.

Le caractère « raisonnable » de l'aménagement doit être travaillé avec les équipes éducatives. Les Pôles territoriaux vont proposer plusieurs pistes aux enseignants, mais il peut arriver que les pistes fassent défaut (l'absence d'alternatives équivalentes). C'est le plus gros problème rencontré jusqu'à présent. Certaines équipes risquent d'avoir tendance à rejeter l'aménagement sous prétexte qu'il est déraisonnable et sans chercher d'alternatives.

De même, la tendance de diriger des enfants vers l'enseignement spécialisé, pour des raisons structurelles (par exemple, le réfectoire est trop loin de la classe d'un enfant qui se déplace en déambulateur), sans chercher de solutions (chaise roulante ou déplacement du local de la classe plus près du réfectoire). Des remarques de ce type se font aussi pour des enfants avec une déficience visuelle, alors que des solutions peuvent être proposées. Enfin, s'il n'y a pas de diagnostic, l'enfant risque de ne pas bénéficier d'aménagements raisonnables.

La CUA (Conception Universelle de l'Apprentissage) est un ensemble de principes qui favorise l'apprentissage égalitaire pour tous les individus. Elle propose un cadre pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous. Il ne s'agit pas d'un modèle unique, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être élaborée sur mesure ou ajustée selon les besoins de l'élève.

Les lignes directrices de la Conception Universelle des Apprentissages sont la représentation (quoi apprendre), l'expression (comment apprendre) et l'engagement (pourquoi apprendre). C'est offrir plusieurs moyens de représentation autour de la manière d'apprendre d'un élève, sur quoi il se base d'abord. Ensuite, pour apprendre, on varie les modes d'évaluation pour maximiser les chances de réussite (afin que l'élève se sente bien dans un environnement où il se sent serein, où il a envie d'apprendre et l'engagement c'est travailler la motivation et la persévérance des apprenants.

Voir le tableaux du Cast<sup>5</sup> dans le diaporama « Les aménagements raisonnables universels et indispensables ». Il présente l'analogie de la CUA avec celle de l'architecte : créer des environnements accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous. La pédagogie universelle vise la transposition au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de ces principes d'accessibilité architecturale, et mise sur une planification rigoureuse à la suite de l'anticipation des besoins qui pourraient émerger en contexte de salle de classe ordinaire. L'ensemble des élèves doit pouvoir accéder, comme dans un bâtiment, à l'ensemble des pièces, à l'ensemble des savoirs, en aménageant l'environnement.

Le modèle de « Réponse à l'intervention (RAI) est une posture qui est un système de soutien aux équipes éducatives. La base en est la différenciation, l'intervention collective et tout ce qui est aménagements universels pour vraiment aider un maximum d'élèves dans la classe et garder l'aspect

---

<sup>5</sup> <https://www.liguedroitsenfant.be/7728/comment-rendre-lecole-inclusive-la-suite/>

de l'intervention individuelle quand elle est vraiment nécessaire (5 % des élèves). Mettre en place un maximum de choses dans la classe pour que toute la classe et l'enseignant se sentent en confiance et puissent mettre en place des choses pour que l'élève puisse continuer d'être scolarisé en se sentant bien dans sa classe et pas en étant stigmatisé, par exemple en étant sorti de la classe. Un.e intervenant.e, logopède par exemple, peut très bien venir dans la classe et n'a pas besoin de faire sortir l'élève pour lui venir en aide.

La RAI est un modèle de prévention des difficultés d'apprentissage. L'objectif est de mettre le doigt sur les difficultés d'apprentissage au fur et à mesure qu'elles apparaissent et avant qu'elles ne deviennent de réels troubles d'apprentissages. La mise en place de l'intervention collective permet un meilleur transfert des apprentissages et rend l'élève acteur de ceux-ci. La différenciation au sein du groupe classe est plus riche dans les échanges qu'uniquement les pratiques individuelles.

Il faut prendre l'élève dans sa globalité. Une fois qu'une difficulté est rencontrée, il faut aussi voir ce qu'il est capable de faire, sans se focaliser sur la difficulté. Qu'est-ce qui fonctionne bien chez cet enfant et que l'on peut utiliser pour mettre en place des choses pour pallier à ce qui ne fonctionne pas bien. Comment peut-on utiliser tout ce qu'il sait faire d'autre pour lui donner confiance en lui et qu'il puisse réussir comme tout le monde ?

### **Mythes, freins et réalités.**

#### **Commençons par les mythes (croyances des enseignants) :**

*« Appliquer la CUA, c'est plus de travail »*

Dès la première planification, l'enseignant gagnera du temps, car il y aura moins d'accommodements individuels à faire avec la CUA. À titre d'exemple, le temps supplémentaire, qui n'est plus nécessaire pour les évaluations (Turcotte, 2017). Tremblay, Raymond et Henderson (2014) relèvent qu'il y aurait même, d'après Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011), une diminution du stress chez les enseignants. Ceci serait dû au fait que les moyens CUA sont planifiés dès la conception.

*« On risque d'abaisser le niveau »*

Concernant le risque d'« abaisser le niveau », selon Tremblay, Raymond et Henderson (2014), la CUA permet plutôt d'ajuster les méthodes et les défis pédagogiques aux habiletés de chacun. Il s'agit d'une approche qui rend les apprentissages accessibles et qui favorise la participation des tous les apprenants, tout en maintenant des attentes élevées. Les élèves, n'ayant plus honte de la façon dont ils apprennent, se voient dorénavant comme des apprenants (McClaskey et McKay, 2017); ils sont donc plus aptes à apprendre.

*« Ce n'est que de la technologie »,*

Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, la technologie est centrale à la CUA, car elle augmente l'accessibilité et réduit les barrières. Omniprésente en éducation, la question n'est plus de nous demander si nous devons l'utiliser ou pas (Bergman in IRN-UDL, 2017), mais plutôt de voir comment s'en servir pour optimiser les apprentissages. Tremblay, Raymond et Henderson (2014) estiment que la technologie n'est qu'un instrument de la CUA, pas le fondement

*« Cela implique de changer toutes nos méthodes »,*

Plusieurs approches pédagogiques en lien avec la CUA se pratiquent déjà, affirment Tremblay, Raymond et Henderson (2014). Le fait de réexaminer ses méthodes et ses outils pédagogiques permet

aux enseignants de voir comment ce qu'ils font déjà très bien, peut être bonifié de manière à répondre aux principes inclusifs du design universel en éducation.

*« Il n'y a pas de recherche derrière la CUA ».*

La CUA s'appuie sur la recherche sur le cerveau et d'autres données empiriques. Pour un aperçu de la recherche qui se trouve derrière les principes de la CUA, les lignes directrices, les points de vérification, explorer les articles du National Center on UDL au <http://www.udlcenter.org/research/researchevidence> [traduction libre] (Nelson, 2014). Ce site nous présente les résultats d'un processus, dirigé par les éducateurs et les chercheurs de CAST, qui s'est étalé sur une dizaine d'années.

*Chaque zone joue donc un rôle différent dans le processus d'apprentissage et est associée à un élément clé : le cortex moteur (le quoi), le système limbique (le pourquoi) et le cortex préfrontal (le comment). Lorsqu'elles sont sollicitées en même temps, ces trois régions mobilisent le cerveau, ce qui favorise l'apprentissage du plus grand nombre (Belleau, 2015).*

### **Concernant les freins et les missions des Pôles territoriaux.**

Le premier frein se situe dans les moyens mis à disposition. Nous sommes au début du processus et nous n'avons que 30 % des effectifs. Or, il y a beaucoup d'attentes au niveau des écoles, principalement celles où il n'y avait pas d'intégration et qui se sentent démunies depuis des années face à l'hétérogénéité des classes (élèves en situation de handicap nécessitant des aménagements raisonnables)

Les Pôles doivent être créatifs pour trouver des moyens pour mener leurs actions au mieux. Il y a bien-sûr les élèves à besoins spécifiques, mais l'idée est d'intervenir pour tous les élèves de la classe, au travers de l'enseignant. Le réseau WBE va proposer du personnel référent dans les écoles, un certain nombre d'heures par semaine. Pour répondre aux questions, reprendre les besoins, accompagner les équipes dans la mise en place d'une pédagogie différenciée, être dans une information-formation. Les liens avec les partenaires, CPMS, PSA, ... permettent de mettre tous les moyens humains disponibles en attendant que les Pôles grandissent.

Les Pôles territoriaux WBE ont une plate-forme qui s'appelle « mon suivi scolaire », une plate-forme réflexive d'aménagements raisonnables qui est déjà un bon outil de base pour les enseignants pour aller rechercher des aménagements raisonnables, avec toute une série d'aménagements universels.

Un autre frein, puisque les Pôles viennent d'arriver et que beaucoup d'information les ont précédés. Ils passent parfois plus de temps dans les écoles à déconstruire les fausses informations et rappeler leurs missions de venir en aide aux enseignants et la peur de voir tous les élèves de l'enseignement spécialisé arriver dans les classes de l'ordinaire.

Il est extrêmement important d'informer également les parents, notamment que les Pôles peuvent co-intervenir parfois auprès de tous les élèves dans l'idée d'une remédiation immédiate. Participer à des colloques comme aujourd'hui est également très important pour informer sur les missions des Pôles.

Dans la relation avec les parents, les Pôles sont aux côtés des CPMS avec un rôle différent. Les parents peuvent dire s'ils souhaitent ou non que le CPMS s'occupe de leur enfant. Du côté des Pôles territoriaux, ils ne viennent jamais pour un enfant individuellement. Ils privilégient l'aménagement de l'environnement pour l'entièreté de la classe. Ils aident les enseignants en les informant et en allant dans les Hautes écoles expliquer les aménagements universels, de manière concrète.

La rigidité du système éducatif est également un frein. Les aménagements raisonnables ne sont parfois pas acceptés lors du passage des épreuves externes. C'est très embêtant pour les professionnels des Pôles territoriaux qui se retrouvent face au mur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De même, ils n'ont pas de moyens pour les élèves avec déficience intellectuelle. Cela ne les empêche pas de les accompagner si des écoles ordinaires les accueillent. Il y a des écoles qui ont vraiment cette volonté d'inclusion qui ne s'arrête pas aux spécificités des élèves.

Les textes législatifs ont des limites dans lesquelles les Pôles essaient de rester, mais chaque Pôle territorial doit fonctionner en fonction de ses besoins et de ses moyens. Et donc, s'il faut aider un élève qui n'a pas de « diagnostic causal », ils ne vont pas s'arrêter là et accompagneront l'élève sur base d'un « diagnostic fonctionnel », autrement dit qui ne s'arrête pas aux causes des difficultés de l'élève mais aussi sur les potentialités. Dans ce cas, ils établissent non pas un protocole d'aménagement raisonnable, mais un dispositif de soutien (ce qui, en soi est la même chose), avec vulgarisation des termes car les enseignants reçoivent des bilans qu'ils ne comprennent pas toujours.

Les textes législatifs sont freins pour les enseignants qui ne peuvent pas mettre en place les aménagements raisonnables dont ont besoins tous les élèves. Les Pôles territoriaux ont mission d'amener les élèves à l'inclusion, ce qui touche toute la société. Ils sont donc un maillon de la chaîne pour arriver à cette société inclusive. Avec leurs moyens, ils souhaitent agir sur l'environnement comme le ferait un architecte. Ils accompagnent les écoles pour arriver à cet objectif.

Présentation de la boîte à outil de WBE.

#### 4.3.5. Débat avec notre public

Mêmes intervenants que précédemment. Animé par Dominique Paquot, directeur Ecole Singelijn

Le débat a été à la fois riche et entraînant. De nombreuses personnes ont pu intervenir et, si la plupart des questions concernaient les Pôles territoriaux, chaque intervenant a pu répondre à des questions venant de la salle.

Les Power Points ont été mis depuis sur le site de la Ligue des Droits de l'Enfant à l'adresse suivante : <https://www.liguedroitsenfant.be/7728/comment-rendre-lecole-inclusive-la-suite/>

Les questions/réflexions/débats ont porté sur les thématiques suivantes :

Les outils proposés (pédagogie active, tutorat, portfolio et co-enseignement) existent depuis longtemps. **Pourquoi notre système ne fonctionne-t-il toujours pas malgré ces outils ?**

- On trouve des milliers d'outils de ce genre sur Internet, mais quand on fait le tour des écoles et qu'on discute avec les enseignants de ces outils, ils ne savent pas que cela existe. C'est un triste constat, mais on en est là vraiment. Face à ce constat, les Pôles territoriaux se voient comme un aménagement raisonnable, et rien d'autre. Dans l'espoir que petit à petit, les Pôles puissent disparaître une fois les écoles pleinement sur le chemin de l'inclusion.
- Une logopède répond qu'elle a eu envie d'entrer dans l'enseignement, parce qu'elle recevait beaucoup de questions du genre « *Qu'est-ce que je peux faire dans ma classe* ». En allant dans les classe, elle a vite remarqué qu'elle ne devait pas seulement aider son « patient », mais la classe toute entière et l'enseignant. C'est parce qu'il y a énormément d'enseignants qui ne savent pas quoi faire mais qui en ont envie, qu'elle a suivi un certificat pédagogique et est entrée dans l'enseignement.

- Au plus les années passeront et au plus on pourra mettre des aménagements raisonnables et universels dans les classes, au plus l'école deviendra inclusive.

#### **Concernant les aménagements raisonnables, faut-il un diagnostic ou pas ?**

- Pour mettre en place un protocole d'aménagements raisonnables, la circulaire 8722 rappelle bien qu'il faut un diagnostic causal, établi par un médecin ou un paramédical. Pour les Pôles territoriaux, l'objectif est autre. Ils savent que certains enfants n'auront jamais de diagnostic, pour des aspects financiers, parce que c'est compliqué pour des situations de handicap. Ils ne s'attachent donc pas à cela mais à l'accompagnement de l'enseignant à mettre des dispositifs fonctionnels. Faire une photographie de la classe avec les points forts et les points faibles et mettre en place les aménagements raisonnables.
- Relever les aménagements qui sont déjà mis en place renforcent les compétences de l'enseignant.
- L'intégration privilégiait les enfants de familles plus nanties. Les Pôles territoriaux permettront enfin d'aider tous les élèves.

#### **Concernant les personnes référentes dans les écoles, comment cela fonctionnera-t-il ?**

- Le personnel des Pôles va progressivement augmenter, mais il faut savoir qu'il n'y a pas eu énormément de postulants. Le Réseau WBE a pris cette décision en fonction de ses moyens. Pour les autres réseaux, il faudra voir comment ils vont fonctionner. C'était une demande de nos écoles. Dans les écoles fondamentales, elles seront présentes deux semaines d'affilées pour lancer le processus et dans les écoles secondaires elles seront présentes quelques heures par semaine.
- Dans d'autres Pôles, chaque école aura une personne référente qui viendra à la demande spécifique du terrain.

#### **Extrascolaire : Est-ce qu'il est mis quelque chose en place pour aider tous les intervenants à l'école pour les heures hors temps scolaire ?**

- Dans les écoles à pédagogie active, tout se partage avec tous les intervenants. Ils utilisent les mêmes stratégies, les mêmes outils dans l'accueil temps libre que dans l'école « de jour ».
- La question se pose dans les Pôles territoriaux aussi. Les enfants qui sont en centre de jour ou en internat. Certains Pôles (à quel point, pour le moment on ne sait pas) travaillent également avec les administrateurs d'internats et soutiennent les éducateurs qui préparent des examens (CEAD, CEB, ...) avec les élèves qui sont dans leur institution.
- Mettre en collaboration acteurs de l'ATL et de l'enseignement peut se faire en regroupant les horaires des éducateurs. A la Ville de Bruxelles, cela se fait ainsi. Ils ont des moments de travail fixe, en dehors des heures de cours et des moments où il n'y a pas toujours des élèves hors de leurs classes. Et donc les éducateurs travaillent déjà en « co-éducation » avec les enseignants. Ils deviennent progressivement des spécialistes.
- Les devoirs sont supprimés de manière à ce pas peser sur le travail des éducateurs qui peuvent développer les apprentissages artistiques, citoyens, ...
- Les écoles qui sont en modèle « intégration » progressent lentement vers l'inclusion. Les écoles secondaires ont sans doute besoin de plus de temps pour arriver à cela.

#### **Avec-vous des pistes pour les enseignants qui ont déjà mis en place des choses dans leur classe et qui se rendent compte que cela ne marche pas ?**

#### **Comment aller prévoir d'autres choses pour répondre aux besoins des élèves ?**

**Classe où il y a du tutorat, mais un élève a de grosses difficultés d'écriture. Comment l'aider sans le stigmatiser ?**

- La pédagogie de la coopération – mais toute pédagogie coopérative – est une aide précieuse pour des enfants qui sont dans cette situation. On n'a pas besoin de bilan pour mettre des choses en place en classe. Postulons que les aménagements raisonnables bénéfiques au dyspraxiques seront une aide précieuse pour cet enfant. Mais là encore c'est à force de faire des essais qu'on trouve ce qui aide vraiment.
- L'enfant n'est peut-être pas diagnostiqué, mais s'il bénéficie de l'aide d'une logopède – qui en principe devrait avoir décelé ses difficultés – ou de son médecin traitant, il serait bon d'avoir un contact trimestriel avec elle.
- Sur Internet, on trouve pas mal de choses, notamment au niveau numérique (textes à trous, tablette)
- Donnons le temps au temps. Conseillons aux parents de faire un diagnostic et de nous conseiller quelles aides on peut donner.
- La mise en place d'aménagements raisonnables, c'est toujours de l'essai-erreur. Multiplions tous les moyens possibles et donnons-lui la possibilité de croire en ses compétences. Adaptions progressivement nos outils à ses difficultés.

**Quelles aides vont être mises en place dans les écoles, en plus des Pôles territoriaux pour aider les élèves à besoins spécifiques ?**

- L'aide personnalisée arrive pour les P1-P2 (4 à 5 périodes par classe)
- La maternelle est souvent le parent pauvre. Les Pôles inter-niveaux essaient d'être présents dès la première maternelle.
- Le co-enseignement est un outil. Des écoles regroupent deux classes de manière à pouvoir avoir deux enseignants pour deux groupes d'élèves. C'est également une manière d'aider les élèves à besoins spécifiques. Cela ne s'est pas fait en un jour, il a fallu deux ans de réflexion pour en arriver là.

**Par rapport à la plate-forme « Mon suivi scolaire » de nombreux professionnels de l'école, des écoles de devoirs et des parents voudraient en savoir plus, notamment s'il est possible d'y avoir accès.**

- Il s'agit d'une initiative WBE, pour ses écoles. Pour le moment, il n'est pas prévu de le diffuser plus largement.
- C'est réservé aux écoles qui ont signé une convention de partenariat avec un Pôle WBE.
- La réalité des fédérations de PO ne sont pas dans la réalité des professionnels de terrain et voient les choses autrement.
- Il faut quand même savoir que chaque Pôle de chaque réseau a des outils qui sont très bien et qui conviennent parfaitement aux aides nécessaires dans leurs écoles coopérantes.

**L'école inclusive est une révolution. Un changement de paradigme. A question des enseignants compte 12305 élèves minimum et sera à terme doté d'une équipe pluridisciplinaire d'environ 17 équivalents temps plein. Comment faire pour aider autant d'écoles dans l'implémentation des aménagements raisonnables avec aussi peu de spécialistes ?**

- C'est une question très fréquente dans les écoles où vont les Pôles territoriaux.
- En 2001-2002, avec 3 mi-temps, un Pôle territorial a pu gérer tous les élèves. Cette année avec 18 temps plein, ce Pôle estime qu'il arrivera encore mieux.
- Avant, les enseignants étaient seuls. Maintenant, ils ont de l'aide et cela leur permet de pouvoir mettre plus d'aménagements en place, qu'ils gèrent eux-mêmes dans leur classe.

## 4.4. La formation initiale des enseignants à l'inclusion – Présentation et débat avec notre public

Animateur : Yves Robaey, orthopédagogue. Intervenants Serge Dupont, Docteur en psychologie, Coralie Vanhellemont, HE2B, Nathalie Genard, HE2B

La réforme de la formation initiale des enseignants sera effective en 2025. Cette réforme est une belle question de réformer la formation initiale des enseignants. Avec les universités et autres hautes écoles. Cela nous amène à parler de quel type de formation initiale des enseignants. Ces réflexions sont porteuses de débats entre formateurs. Elles s'inscrivent également dans les valeurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour un enseignement d'excellence. Pour une Ecole plus démocratique, qui va réduire les inégalités entre enfants, puisque les études PISA montrent que ces inégalités sont encore très fortes ; à aller vers une Ecole plus inclusive. C'est la définition des Nations unies qui a été retenue.

Dans la formation en orthopédagogie, on est très vigilants pour veiller à ce que la question de l'inclusion soit très présente depuis le bac 1 au Master 1. On ne va pas attendre à ce qu'il y ait des blocs d'unités liés à la différenciation, voire à l'orthopédagogie pour parler de toutes ces questions. C'est dès le bac 1, au travers de différents cours, que ces questions vont être amenées.

On parle beaucoup de société inclusive, de freins liés à la représentation des personnes par rapport à l'inclusion des personnes porteuses de handicap ou d'un trouble. Tous ces freins liés à des préjugés se retrouvent du coup à être transposés auprès des étudiants, mais également auprès des formateurs. Il y a un gros travail à faire à ce niveau-là. Par rapport aux étudiants, il y a tout un travail d'activation des représentations initiales par rapport à l'inclusion ou par rapport à un trouble et de déconstruction par rapport à ces représentations et donc reconstruction dans une perspective inclusive de ces personnes.

Et au niveau des formateurs, c'est un petit mot d'encouragement par rapport à ces personnes qui organisent ce type de colloque car je peux vous dire cela nous fait du bien aussi. Cela nous a vraiment permis de changer le type de représentation que nous avions sur le type d'école que nous souhaitions pour nos enfants et on se fait les porte-parole dans les classes, avec les étudiants, dans nos cours, de tout ce qui se partage ici dans ces colloques. Continuez. Cela, cela nous fait du bien et cela alimente tout le travail que l'on peut faire avec nos étudiants pour bousculer leurs représentations.

Il est clair que quand nous allons en visite de stage ou que nous évaluons nos étudiants, nous sommes encore dans une évaluation sommative, où les points sont présents dans les classes, les bulletins, et donc on doit faire un travail pour mettre en avant les qualités et les apports des évaluations diagnostiques et formatives.

Nous travaillons depuis des années dans les classes avec des pratiques comme le tutorat, le co-enseignement. Cela devrait être systématique et la quatrième année va donner une bouffée d'air pour apporter ce type de pratique plus spécifique, même si nous sommes dans une approche socioconstructiviste des apprentissages, où l'élève est au cœur et acteur de ses apprentissages, on discute beaucoup avec nos élèves de pédagogies plus particulières, mais à côté de cela on est dans une approche par compétence et par projet.

Le frein est que nous ne pouvons pas mettre tous nos étudiants dans les écoles de notre choix et nombre de nos étudiants tombent dans des écoles où les enseignants sont dans une école très frontale,

très par imitation, très « bricolage » en maternelle. Nous essayons qu'ils voient des pratiques plus participatives, comme le tutorat, dans leurs stages, mais ils sont souvent perdus.

Quand on a des étudiants de deuxième année, et qu'ils arrivent avec de chouettes séquences d'apprentissage dans ces écoles, ils sont perdus. Ils ont l'impression de se retrouver alors avec des messages paradoxaux.

Au niveau de la recherche, dans les Hautes Ecoles, il y a assez peu de choses qui existent. L'inclusion est un concept assez neuf. Il y a des cours de différenciation, mais d'une approche scientifique, c'est une approche qui pose pas mal de problèmes. Il y a assez peu d'études empiriques sur cette pratique et il est difficile d'avoir une idée de l'efficacité d'une approche différenciée. C'est fort à la mode mais les scientifiques sont plutôt dubitatifs, surtout que cela accentue chez l'enseignant l'idée d'une potentielle différence chez l'enfant. Par contre de nombreuses études ont montré les dangers d'une attente chez l'enseignant.

Il y a un stage en primaire qui est étiqueté « différenciation », il y a très peu de suivi, il y a très peu d'idées des pratiques qui fonctionnent réellement pour favoriser l'inclusion dans les classes. La réforme de la formation initiale des enseignants et c'est la question de réfléchir à la réforme de l'inclusion. Vers où veut-on aller pour réformer cette approche inclusive ?

On a parlé de modules « orthopédagogie », « différenciation ». Cela existe en en Irlande où ils sont plus avancés que nous. Ils ont fait une longue étude sur 3-4 années avec un suivi de cohortes sur les mesures qui ont été mises en place dans l'enseignement supérieur. Ils constatent que l'approche par des modules particuliers sur des questions précises ne fonctionnent pas trop. Ils défendent une approche intégrée. On va retrouver cela, à tous les niveaux de la formation, que ce soit dans les cours de pédagogie, de gestion de classe, de didactique générale. A tous les niveaux, il faudrait introduire une réflexion par rapport à la différenciation.

Par exemple, l'approche socioconstructiviste, constructiviste, pédagogie de la découverte, que l'on retrouve dans le Décret mission, parce que d'un point de vue scientifique, on sait que cela creuse les différences de niveau entre élèves. Il faut mieux penser l'instruction, penser à une progressivité. Les études montrent bien que sur 400 étudiants, il y a des effets positifs sur les élèves à besoins spécifiques. Et donc on voit clairement l'efficacité de certaines approches sur les élèves à besoins spécifiques.

Il faut donc distinguer des stratégies qui fonctionnent pour toute la classe avec des stratégies plus individualisées.

Pour les étudiants, la pédagogie différenciée a tout l'air d'être une recette magique. Or, ils ne se rendent pas compte qu'ils le font au quotidien dans leurs stages. C'est quand ils observent leurs élèves, quand ils réfléchissent aux processus pédagogiques, quand ils observent leurs élèves et observent leurs démarches mentales, quand ils voient que l'un a pris tel chemin pour comprendre et qu'un autre a pris un autre chemin, mais qu'ils sont arrivés au même point. Ce qui est important c'est que l'enseignant puisse conscientiser ses élèves des différents chemins possibles, afin qu'un élève qui est un peu plus perdu puisse lui aussi trouver une voie qui va l'amener à acquérir l'apprentissage.

La Haute école est-elle prête à accueillir des étudiants à besoins spécifiques ? En principe, le Décret de 2014 impose aux Hautes Ecoles l'intégration d'étudiants à besoins spécifiques. Mais entre un décret et son application il y a des interprétations possibles. Avant le Décret, il y avait déjà des choses mises en place au sein des Hautes Ecoles. Il s'agit plutôt d'intégrations que d'inclusion car les bâtiments ne sont pas toujours construits pour accueillir des étudiants avec différents besoins.

Tous les étudiants sont pour l'inclusion. Les problèmes se posent quand vient le moment d'appliquer ces aménagements raisonnables. Il y a toujours des questions sur l'égalité et l'équité. Un étudiant qui a une phobie de l'eau et qui ne peut pas suivre des cours de natation, et le jour où il va devoir accompagner les élèves le long du canal, et qu'un élève tombe dans le canal, il ne va pas pouvoir sauver l'enfant. La question est toujours « Si je fais des aménagements, le diplôme que la personne va recevoir ne sera pas équivalent à celui d'une personne qui sait nager. »

Ce qui est enrichissant, c'est qu'il y a de plus en plus d'étudiants qui remarquent que l'un d'entre eux a besoin d'aide et la leur donne. Il y a donc une sensibilité chez les futurs enseignants d'aider et d'accompagner.

Les aménagements qu'on utilise en primaire ou en secondaire, comme l'ordinateur, ne posent plus de problèmes. Avoir du temps supplémentaire pour rendre des travaux, ne pose plus de problèmes. Les problèmes surviennent toujours lors la demande de nouveaux aménagements raisonnables et de voir si le diplôme qu'on va fournir sera vraiment le miroir de sa formation professionnelle. Ces étudiants qui demandent de nouvelles choses essuient les plâtres et, en réalité, ouvrent la voie pour de futurs étudiants.

C'est comme en maternelle, quand des élèves ont passé trois ans avec un enfant différent, qui un trouble du spectre de l'autisme, et qu'ils arrivent en primaire, c'est eux qui expliquent à l'enseignant comment procéder avec leur petit copain. Et ils se rendent compte qu'ils ont compris quelque chose que l'adulte qui est devant eux n'a jamais compris. Dès lors, si l'on parvient progressivement à inclure ces enfants dans l'ordinaire, d'année en année, cela va aller mieux. L'environnement sera adapté et nécessitera moins d'aménagements raisonnables, puisqu'ils seront devenus universels. Et avec moins de craintes, chez les enseignants, de devoir ajouter de nouveaux aménagements raisonnables.

Les futurs enseignants qui bénéficient d'aménagements raisonnables auront plus facile d'en mettre en place dans leur classe. Les autres étudiants, voyant que cela a marché pour leurs pairs, auront compris toute l'importance de ces aménagements raisonnables.

# Annexe

1. La lasagne pédagogique avec, en plus gras, les thèmes abordés le 25 novembre 2022

