

## **Avis 158 :**

**Du diagnostic à la pratique de classe : un itinéraire à construire vers une école inclusive**

**Conseil supérieur de  
l'enseignement aux élèves  
à besoins spécifiques.**

**Rue A. Lavallée, 1  
1080 Bruxelles  
Bureau 2F250  
☎ 02/690.84.27**

## Table des matières

1. Avant-Propos.....	4
1.1 Pourquoi cet Avis ? .....	4
1.2 Réflexion sur les objectifs du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.....	6
1.3 Un cheminement paradoxal vers un enseignement plus inclusif .....	7
2. Base légale.....	10
2.1 Décret du 3 mars 2004.....	10
2.2 Décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination .....	10
2.3 Article 24 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif.....	10
2.4 Décret du 7 décembre 2017 .....	11
2.5 Décret du 3 mai 2019 .....	11
2.6 Article 22ter de la Constitution belge.....	11
2.7 Décret du 17 juin 2021 .....	11
3. Du diagnostic à la pratique de classe : un itinéraire à construire.....	12
3.1. Du diagnostic étiquette au profil de compétences et de fonctionnement de l'élève .....	13
3.1.1 Les questions liées au diagnostic.....	15
3.1.2 Un diagnostic opératoire pour l'école et pour les parents .....	16
3.1.3 La place du centre PMS dans la démarche-diagnostic .....	20
3.1.4 Le parcours-diagnostic.....	21
3.1.5 Le profil de compétences et de fonctionnement comme outil de dialogue et de continuité.....	23
3.1.6 Le profil de compétences et de fonctionnement comme support d'accompagnement.....	24
3.1.7 Propositions .....	25
3.2 Modélisation de l'ensemble de la démarche : identification des rouages et des acteurs impliqués .....	26
3.2.1 Une approche stigmatisante et déficitaire ? .....	26
3.2.2 Tension entre l'approche individuelle liée au diagnostic et l'approche collective de la classe .....	26
3.3 Du profil de compétences et de fonctionnement à la pratique de classe.....	29
3.3.1 Les fiches-typologies et les fiches-outils : des ressources disponibles avant les pôles.....	30
3.3.2 Points faibles de ces outils.....	31
3.3.3 Identification des dérives.....	31
3.3.4 Modèles de contextualisation des AR dans l'ensemble de la démarche évolutive.....	32

3.3.5. Le curriculum individuel adapté : un aménagement en réponse aux besoins de niveau 3 .....	39
3.3.6. Un répertoire réflexif d'aménagements raisonnables à disposition des équipes éducatives .....	40
4. Vignettes pédagogiques .....	43
5. Synthèse et mise en perspective .....	68
5.1. Les questions sensibles soulevées par les vignettes. ....	68
5.1.1.. La communication avec les parents .....	68
5.1.2. La place de l'élève dans les décisions prises à son égard .....	69
5.1.3. Clarification de la démarche évolutive et du positionnement institutionnel des centres PMS.....	69
5.1.4. Les besoins spécifiques qui mettent l'enseignement ordinaire en difficulté .....	70
5.1.5. La fréquentation scolaire .....	71
5.1.6. La standardisation des grilles horaires et des épreuves d'évaluations.....	71
5.2. Synthèse de notre travail.....	71
5.3 Pistes d'actions concrètes .....	73
5.3.1. Diffusion du profil de compétences et de fonctionnement.....	73
5.3.2. Information et formation des acteurs concernés .....	73
5.3.3. Mise sur pied d'un nouveau groupe de travail.....	74
5.4. Conclusion.....	74
6. Définitions des termes utilisés .....	76
6.1 Définitions du cadre légal .....	76
6.2 Différents concepts.....	77
7. Les différents outils construits .....	79
7.1 Grille d'évaluation des besoins.....	79
7.2 Le lexique « Clarification des termes utilisés dans le tableau ».....	83
7.3 Mode d'emploi du formulaire et de la grille d'évaluation des besoins de l'élève .....	86
7.4 Le tableau « Compétences, score, histogramme » .....	89
8. Remerciements .....	90
9. Annexe .....	91

*Dans cet avis, le terme « **parent** » englobe toute personne investie de l'autorité parentale, selon les principes définis aux articles 371 à 387 du Code civil, ou qui assume la garde en droit ou en fait d'un enfant mineur soumis à l'obligation scolaire.*

*Dans cet avis, le terme « **professionnels de la santé** » englobe les professions officiellement reconnues c'est-à-dire : les médecins autorisés à exercer leur profession conformément à la loi relative à l'exercice des professions des soins de santé, coordonnée le 10 mai 2015. Les autres professions reconnues sont : kinésithérapeute, ergothérapeute, logopède, orthopédagogue clinicien, orthoptiste-optométriste, psychologue. Chaque professionnel ne peut poser ce diagnostic que pour ce qui relève de son champ de compétences.*

*Dans cet avis, le terme « **professionnels habilités** » englobe les professionnels de la santé **et** les agents des centres PMS.*

# 1. Avant-Propos

## 1.1 Pourquoi cet Avis ?

En 2013, le Conseil supérieur était alors le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé et il rédigeait un Avis important intitulé : « Avis N° 146 : Une nouvelle ère pour l'enseignement... spécialisé ». Les « ... » séparant enseignement et spécialisé préfiguraient déjà le nouveau nom du Conseil supérieur qui se préoccupe maintenant de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques.

Dans cet Avis 146, le Conseil de l'époque écrivait ceci en introduction : *« Depuis quarante ans, le Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé mène, en totale indépendance, une réflexion de fond permanente sur toutes les questions relatives à l'enseignement spécialisé qui suscitent une vision cohérente de son évolution à moyen et à long terme. Compte tenu de la mutation évidente de la société, des nouvelles découvertes scientifiques, d'une technologie avancée et de l'expertise fructueuse de l'enseignement spécialisé, le Conseil estime qu'il faut reconsidérer sereinement l'avenir de cet enseignement. Il est apparu que celui-ci doit se positionner dans un environnement plus vaste et s'interroger sur la place qu'il devra occuper dans le futur. »*.

En filigrane de cette introduction, on perçoit déjà plusieurs réflexions menées dans le cadre du chantier 14 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence dont la préoccupation de répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire ainsi que le décroisement et le recentrage de l'enseignement spécialisé. Nul doute que les rédacteurs de l'époque dessinaient notamment les esquisses des actuels pôles territoriaux.

Depuis la parution du décret du 5 février 2009 contenant les premières dispositions relatives à l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, cette intégration s'est largement développée. Elle a permis différentes observations dont notamment le fait que les élèves en intégration étaient de plus en plus nombreux mais surtout que ces élèves, pour la plupart, n'avaient jamais fréquenté l'enseignement spécialisé.

Ainsi, un public d'élèves à besoins spécifiques fréquentant l'enseignement ordinaire était enfin mis en lumière et le décret du 7 décembre 2017 n'est venu que confirmer la

nécessité de mettre en œuvre des aménagements raisonnables pour permettre à ces élèves de progresser dans leurs apprentissages.

Le 17 juin 2021, le décret organisant les Pôles territoriaux cadrerait plus précisément les moyens alloués à ces aménagements raisonnables et restreignait l'intégration aux seuls élèves ayant réellement fréquenté l'enseignement spécialisé.

Dès lors, le champ lexical propre à la mise en œuvre des aménagements raisonnables s'est fortement développé et de multiples initiatives ont vu le jour. Parmi celles-ci un groupe de travail conduit par le Docteur Defresne a construit une grille d'évaluation. Elle permet de décliner un diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables en analyse des fonctions impliquées dans l'apprentissage et le vivre ensemble et d'identifier les forces, ainsi que les besoins de l'élève selon leur degré d'altération.

La présentation de ce travail au Conseil supérieur de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques a été un véritable révélateur de la nécessité de rédiger un Avis concernant le parcours qui sépare la pose du diagnostic jusqu'à la mise en œuvre pratique d'aménagements raisonnables concrets et aussi l'importance de préciser et d'illustrer le vocabulaire employé dans ce cadre.

**Nous avons la conviction que cette approche apporte une plus-value pour les élèves qui doivent être reconnus dans leurs caractéristiques et besoins individuels, pour les parents qui peuvent mieux appréhender et relayer les besoins et ressources de leur enfant ainsi que pour les équipes éducatives qui peuvent adapter leurs pratiques en connaissance de cause.**

La démarche proposée se veut universelle : elle concerne non seulement les problématiques neurodéveloppementales fréquemment évoquées pour des demandes d'aménagements raisonnables mais aussi les besoins spécifiques d'autres natures (maladies chroniques, troubles sensori-moteurs, troubles psychologiques ...). La méthodologie se veut également fonctionnelle et non stigmatisante : elle s'attache à relever les domaines dans lesquels une information précise et des aménagements ajustés seront utiles à l'élève, elle soutient ainsi l'élaboration de projet d'apprentissage individuel tout en tenant compte des contraintes de la gestion du groupe classe. Enfin, elle s'intègre parfaitement à la démarche évolutive et propose des repères clairs, explicites permettant d'étayer les décisions des différents acteurs concernés par le parcours scolaire de l'élève.

Par ce nouvel Avis, le Conseil supérieur espère améliorer l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques en proposant des balises indispensables au dialogue entre le monde de la santé et celui de l'enseignement et à l'harmonisation des pratiques.

## 1.2 Réflexion sur les objectifs du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence se développe en 5 axes stratégiques eux-mêmes déployés en objectifs stratégiques. Parmi les différents Axes, celui qui retient notre attention dans cet Avis est ***l'Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.***

A l'intérieur de cet Axe, nous portons notre attention sur l'Objectif Stratégique 4.3, intitulé ***OS 4.3 : répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire***

Nous pouvons notamment y lire que 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* ».

En 2009, l'intégration représente la première étape pour rendre l'enseignement plus inclusif. Pourtant, le législateur de l'époque a imaginé une solution individuelle. On peut donc aujourd'hui affirmer qu'il n'a pas demandé aux acteurs de l'enseignement de mieux inclure l'ensemble des élèves mais il a proposé à chacun des élèves à besoins spécifiques de s'intégrer dans un système peu inclusif. Fort des constats de l'intégration, un décret « Aménagements raisonnables » a été rédigé en lien avec cet objectif de répondre aux besoins spécifiques des élèves. Mais ici encore, même si la création des pôles territoriaux vise à mieux répartir les moyens et à harmoniser les pratiques d'accueil des élèves, la logique reste binaire, à savoir une réponse individuelle à un besoin individuel ; cette réponse consistant en la mise en œuvre d'aménagements raisonnables. Fort heureusement, les écoles recevant de plus en plus de demandes d'aménagements raisonnables, certaines d'entre elles commencent à établir des listes d'aménagements universels voire à développer des pratiques pédagogiques collectives.

En effet, dans un souci de rationalisation, de gain de temps et d'efficacité, certains enseignants, certaines écoles, de façon naturelle et intuitive, passent d'une logique de réponse individuelle, chronophage et énergivore à une logique de réponse collective. Seule cette réponse collective rendra l'école réellement plus inclusive. Ce paradoxe entre une demande individuelle rencontrée par une réponse collective mérite d'être développé.

### 1.3 Un cheminement paradoxal vers un enseignement plus inclusif

Magdalena Kohout-Diaz, Professeure des Universités en Sciences de l'éducation de l'université de Bordeaux décrit très bien les différents aspects paradoxaux avec lesquels nous devons composer pour construire un enseignement inclusif<sup>1</sup>. Elle-même cite Comenius qui déjà en son temps relevait ces paradoxes dans son traité de philosophie intitulé : La Grande didactique, Traité de l'Art universel de tout enseigner à tous.

Actuellement, nous sommes confrontés à deux logiques, d'une part, la conformité à la norme et de l'autre, l'accueil de la différence. Ainsi, les concepts normatifs tels que : « besoins spécifiques, troubles, handicaps, aménagements raisonnables... » sont utilisés concomitamment avec des concepts non normatifs tels que : « accueil de la diversité, inclusion, équité, accessibilité... ».

Malheureusement, l'enseignement inclusif est parfois connoté négativement en listant tous les profils d'élèves que cet enseignement doit accueillir. La liste de ces profils ainsi que des besoins spécifiques ne peut qu'aboutir à une stigmatisation contraire au principe d'inclusion. Certes, un enseignement pour tous est meilleur qu'un enseignement pour quelques-uns mais un enseignement pour tous ne devient pas pour autant un enseignement pour chacun. Une des conditions essentielles serait alors que les équipes enseignantes, aidées par les équipes des pôles, construisent une pratique collective tenant compte de chaque individualité.

La mise en œuvre des pôles territoriaux doit permettre de progresser grâce aux trois éléments suivants. En effet, les équipes des pôles :

- maîtriseront suffisamment le concept d'élèves à besoins spécifiques pour le clarifier et apporter une aide efficace ;

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=GQW1veOygyw> Conférence pour une école inclusive.

- apporteront les pratiques de l'enseignement spécialisé, telles que le travail en équipe, la gestion des Conseils de classe ou encore les réflexions sur le projet de l'élève ;
- diffuseront la sensibilité de l'enseignement spécialisé telle qu'identifiée dans les concepts non normatifs (accueil de la diversité, inclusion, équité, accessibilité...).

Selon Magdalena Kohout-Diaz, il est essentiel de respecter différents principes simples. Premièrement, chaque professionnel doit devenir inclusif. Il est en effet essentiel que cette idée soit partagée par chaque membre du personnel de chaque école au risque de créer des diversités excluantes. De même, une école inclusive au milieu d'autres qui ne le seraient pas pourrait engendrer un déséquilibre dans la répartition de la population scolaire et, dès lors créer une nouvelle catégorie d'école spécialisée.

Ensuite, chaque enseignant inclusif doit rester un interprète de la diversité. C'est-à-dire qu'il ne doit jamais exister de réponse unique. Si les fiches de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>2</sup> permettent de donner des pistes de réflexion sur des aménagements raisonnables propres aux profils d'élèves à besoins spécifiques, il importe que chacun des enseignants observe ses élèves et leur propose des réponses individualisées.

Ainsi, ce professionnel inclusif développera sa capacité d'accepter la difficulté, l'inquiétude et le tâtonnement inhérents à la recherche de la réponse individualisée. Loin de considérer cette recherche comme du bricolage, il faut reconnaître cette étape de tâtonnement comme la promesse de la possibilité d'inventer.

Enfin, ce professionnel qui serait inclusif, interprète de la diversité et qui resterait capable d'observer et de valoriser des pratiques innovantes gardera sa posture de praticien-chercheur ou de clinicien de la pédagogie. C'est à ce prix que son expertise et son autorité seront reconnues derrière une apparence de tâtonnement due à sa recherche perpétuelle.

Au fil du temps, l'enseignement a évolué dans la manière de prendre en compte les élèves à besoins spécifiques. L'enseignement spécialisé a été créé à la demande des associations de parents et dans une logique positive de l'époque. Malheureusement,

---

<sup>2</sup> Lien internet : [Enseignement.be - Document: Fiches-outils sur les aménagements raisonnables](https://enseignement.be/document/14444)

cette création a également été celle de la ségrégation. Plus tard, l'intégration est apparue et nous entrons actuellement dans une ère d'inclusion. Cette entrée dans un enseignement plus inclusif nous rappelle ces éléments paradoxaux et pourtant, tenant compte de l'histoire de l'enseignement en Communauté française, il s'agit sûrement là d'un passage obligé de la logique d'intégration vers celle d'une Ecole plus inclusive.

## 2. Base légale

### 2.1 Décret du 3 mars 2004

**Le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.** Il peut sembler contradictoire que de nombreuses actions permettant de rendre notre enseignement plus inclusif se trouvent dans le décret organisant l'enseignement spécialisé. Pourtant, c'est bien l'enseignement spécialisé qui est à l'origine de nombreuses actions pédagogiques propres à améliorer l'inclusion de ses élèves. Le décret du 5 février 2009 introduisant officiellement l'intégration n'en est que l'exemple le plus marquant. Par la suite, plus de 20 amendements de ce décret ont été votés de sorte à améliorer peu à peu le fonctionnement de cette intégration.

### 2.2 Décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination

Le décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination inspire l'amendement de l'article 12 du décret du 3 mars 2004 (2ème alinéa inséré par décret le 14 juillet 2015).

*Pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève.*

*Un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé.*

*[Inséré par D. 14-07-2015]*

### 2.3 Article 24 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif

En Belgique, la Convention est entrée en vigueur le 1er août 2009.

#### **Article 24 : Éducation**

*Les personnes handicapées ont droit à l'éducation sans discrimination. Les États doivent veiller à ce que les personnes handicapées aient accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire. Les États doivent aussi prévoir des aménagements raisonnables et des mesures*

*d'accompagnement individualisé efficaces qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation.*

#### 2.4 Décret du 7 décembre 2017

**Le décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.** Ce décret est communément appelé le décret « Aménagements raisonnables ». C'est en effet ce texte légal qui instaure et cadre la mise en œuvre des aménagements raisonnables.

#### 2.5 Décret du 3 mai 2019

**Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun.**

Le code de l'enseignement vise à regrouper les différents décrets organisant l'enseignement en Communauté française. Dans les livres 1 et 2 de ce code, on retrouvera notamment des éléments du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, des articles traitant de l'intégration ainsi que le décret du 7 décembre 2017 relatif aux aménagements raisonnables. Ce code reprend également des définitions en lien avec cet Avis.

#### 2.6 Article 22ter de la Constitution belge

Le 17 mars 2021, il a été inséré, dans le titre II de la Constitution, un article 22ter rédigé comme suit :

"Art. 22ter. Chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables. La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent la protection de ce droit."

#### 2.7 Décret du 17 juin 2021

**Décret portant sur la création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale.** Comme indiqué dans le titre de ce décret, les pôles ont pour mission principale la mise en œuvre des aménagements raisonnables, il est donc important de citer ce décret dans cet avis.

### 3. Du diagnostic à la pratique de classe : un itinéraire à construire

Le décret relatif à **l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques**<sup>3</sup> du 7 décembre 2017 constitue un jalon important dans la volonté de rendre l'École plus inclusive.

Selon ce décret, tout élève de l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, qui présente des besoins spécifiques, est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables 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.

Cette formulation indique que **la démarche évolutive** est au cœur du concept d'école inclusive.

*« Le principe d'une démarche évolutive doit être à la base de l'organisation de l'école inclusive en Fédération Wallonie Bruxelles depuis l'enseignement maternel et jusqu'à la fin de la scolarité de l'enfant, en confirmant le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire sans possibilité de refus d'inscription au motif que l'école nécessiterait des aménagements raisonnables ou que l'enfant ne serait pas capable d'assimiler la matière enseignée ... Ce n'est que conformément à une démarche progressive, que l'élève peut ensuite être orienté vers l'enseignement spécialisé si les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire ne permettent pas à l'enfant d'y poursuivre son parcours dans le respect des objectifs d'apprentissage de cet enseignement. »<sup>4</sup>*

Si le droit aux aménagements raisonnables est cadré par l'exigence d'accompagner une première demande d'un diagnostic, le décret fournit aux parents deux leviers importants en cas de conflit avec l'école : la possibilité de demander une conciliation pour trouver un accord puis d'introduire un recours auprès de la Commission de recours de l'Enseignement obligatoire inclusif en cas d'échec de cette conciliation.

Après un an de fonctionnement, la Commission de recours a analysé les différentes situations sur lesquelles elle a été amenée à statuer. Cette analyse<sup>5</sup> minutieuse a été

---

<sup>3</sup> Décret du 7 décembre 2017 repris dans le code de l'enseignement articles 1.7.8-1. à 1.7.8-4.  
[www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf)

<sup>4</sup> Avis n°3 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, objectif stratégique 4.3. P 244

<sup>5</sup> Cette analyse fait l'objet d'une note datée du 17 décembre 2021, en annexe de cet avis.

formalisée dans une note, datée de décembre 2021. Ce document reprend les différentes étapes de la procédure prévue par le décret et pour chacune de ces étapes, fait des propositions concrètes d'amélioration du texte du décret et de sa mise en œuvre.

Les modifications proposées relèvent de 3 niveaux distincts :

- de simples propositions de la clarification ou de l'explication de la procédure (modification de forme) ;
- des propositions de créations d'outils visant à faciliter le dialogue entre les différents partenaires concernés ;
- des propositions de modifications portant sur le fond.

Le décalage entre la mise en œuvre du décret (septembre 2018) et l'instauration des pôles territoriaux (septembre 2022, avec une période de transition jusque septembre 2026) génère des difficultés tant pour les élèves et leurs familles que pour les écoles. Des zones d'ombre, sources de malentendus dans le texte du décret, sont mises en évidence ainsi que la nécessité d'outiller les partenaires et de clarifier le rôle et les complémentarités de rôle de chacun.

Pour l'instant, les différents dispositifs existants se juxtaposent : dispositif d'accompagnement personnalisé (DDAP), mise en œuvre des aménagements raisonnables, orientation vers l'enseignement spécialisé, intégration. L'articulation des rôles des différents acteurs impliqués dans le parcours scolaire des élèves n'est pas encore clarifiée. Cette situation suscite beaucoup de confusion et de tension. Il est indispensable de donner un support décrétoal clair à cette démarche évolutive, qui permette aux différents dispositifs de s'emboîter harmonieusement et qui clarifie le rôle et les complémentarités de rôle de chacun des partenaires concernés (équipe éducative, famille, centre PMS et équipe du pôle).

### 3.1. Du diagnostic étiquette au profil de compétences et de fonctionnement de l'élève

Pour une première demande d'aménagements raisonnables, le décret prévoit qu'un diagnostic émis par un professionnel habilité soit remis à la direction de l'école. Une décision d'un organisme régional chargé de l'intégration de personnes en situation de handicap (AVIQ ou PHARE) peut également servir de base à la demande.

Les professions reconnues sont les suivantes : médecins (art 1), kinésithérapeutes, ergothérapeutes, logopèdes, orthopédagogues cliniciens, orthoptistes-optométristes et psychologues (art 2). Chaque professionnel ne peut poser ce diagnostic que pour ce qui relève de son champ de compétences. Le centre PMS est également habilité à établir un diagnostic (art 3).

Ce diagnostic, qui constitue le premier rouage de l'ensemble de la démarche,<sup>6</sup> a une connotation médicale. En revanche, la démarche diagnostique du centre PMS est plus globale et prend en compte des éléments plus larges.<sup>7</sup>

En pratique, il est fréquent que les écoles reçoivent un diagnostic assorti d'une liste d'aménagements standards que les enseignants ont du mal à appliquer telle quelle. Certaines écoles demandent des bilans médicaux ou neurodéveloppementaux qui comportent des informations relevant du secret professionnel (éléments d'anamnèse, observations) et des résultats de tests chiffrés qui impliquent des compétences autres que pédagogiques pour en comprendre la signification.

L'articulation entre le diagnostic, les besoins de l'élève et les aménagements raisonnables se doit donc d'être explicitée. Cet aspect est également essentiel pour les parents afin qu'ils puissent comprendre le fonctionnement de leur enfant. Il revêt toute son importance pour les équipes éducatives afin qu'elles puissent s'approprier une nouvelle manière de penser leur pratique de classe et prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans l'organisation de la classe et des cours.

Un groupe de travail composé de représentants du monde médical et paramédical, des centres PMS et des pôles territoriaux s'est penché sur la question. Le croisement des différents regards s'est concrétisé dans la construction d'une démarche dont l'objectif est de faciliter la communication entre les professionnels de la santé et ceux de l'école dans cette première étape de mise en œuvre des aménagements raisonnables.

---

<sup>6</sup> Voir schéma présenté au § 3.2.

<sup>7</sup> La notion de diagnostic PMS est développée plus loin.

### 3.1.1 Les questions liées au diagnostic

Pour le professionnel, poser un diagnostic consiste à « *traduire les signes et les symptômes du patient dans un format qui renvoie aux catégories de la médecine générale ou d'une spécialité<sup>8</sup>* ».

Un diagnostic peut être soit de type causal soit de type fonctionnel. Il s'agit de deux niveaux d'analyse différents.

Lorsqu'on pose un diagnostic fonctionnel concernant un enfant ou un adolescent, deux dimensions doivent être prises en considération :

- La notion de développement : les rythmes de développement varient d'un enfant à l'autre : à partir de quand un retard doit-il être considéré comme problématique ?
- La plainte de l'entourage (des parents ou de l'école) ou des jeunes eux-mêmes... en lien avec l'adaptation. Cela soulève une véritable question éthique : jusqu'où répondre aux demandes de l'entourage qui se plaint de non-adaptation ?

Le diagnostic pose donc la question de la limite, forcément discutable et imprécise, entre le « normal et le pathologique » en termes de retard ou de divergence de développement.

Il est également important de considérer que :

- La plupart des signes cliniques ne sont pas spécifiques à un trouble particulier mais communs à différents troubles.
- Les troubles neurodéveloppementaux se manifestent presque toujours de manière associée et c'est principalement l'ensemble des comorbidités qui engendre la sévérité des besoins de l'enfant.
- Il y a une grande hétérogénéité de signes à l'intérieur d'un même diagnostic.
- Les signes évoluent avec le temps.

Pour apporter un soutien adapté, il est donc préférable de ne pas se contenter d'un ou plusieurs diagnostics catégoriels qui peuvent recouvrir des réalités très diverses mais de se pencher sur l'ensemble du tableau clinique, du profil de fonctionnement ou de

---

<sup>8</sup> BORELLE Céline, "Pour une approche séquentielle du diagnostic médical" in *Revue Sciences Sociales et Santé*, vol. 3, 2017 p5.

compétences de l'enfant et surtout sur ses besoins individuels. Une simple étiquette ne donne aucune information permettant à une équipe éducative de comprendre en quoi l'apprentissage de l'élève et ses relations avec son environnement social et scolaire peuvent être entravés par le(s) trouble(s) qui l'affecte(nt).

### **3.1.2 Un diagnostic opératoire pour l'école et pour les parents**

L'enjeu pour le professionnel qui connaît l'enfant, qui le suit et/ou qui est sollicité pour transmettre des informations permettant l'accès aux aménagements raisonnables prévus dans le décret, **est de traduire les résultats des évaluations et les diagnostics de l'enfant dans des termes plus facilement compréhensibles pour les parents et utilisables par l'équipe pédagogique responsable de la mise en place de ces aménagements.**

Nous proposons de formuler le diagnostic sous forme d'un profil de compétences et de fonctionnement reprenant les différents domaines de développement et de fonctionnement. Ceux-ci font référence directement ou indirectement aux catégories et critères diagnostiques du DSM<sup>9</sup>-5 et sont exprimés de manière opératoire pour les équipes éducatives.

**Pour les parents et l'équipe éducative, il est important de comprendre quelles fonctions impliquées dans l'apprentissage et le vivre ensemble sont altérées et lesquelles sont préservées.**

Nous proposons d'évaluer les besoins de l'enfant pour chacune des fonctions suivantes :

- L'intelligence et le raisonnement
- Les fonctions attentionnelles, exécutives et mnésiques
  - o Capacités attentionnelles et de concentration
  - o Capacités exécutives (organisation, planification, flexibilité)
  - o Capacités de mémoire de travail
  - o Capacités mnésiques à long terme
- Troubles spécifiques des apprentissages
  - o Le calcul
  - o Le langage écrit
- Le langage oral

---

<sup>9</sup> DSM: Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders. La dernière version DSM-5 a été publiée en 2013.

- Compréhension
- Expression
- Les compétences motrices et psychomotrices
  - Motricité globale
  - Coordination manuelle et capacité de manipulation fine
  - Graphisme
  - Compétences visuospatiales
- Déficit ou particularités dans le domaine sensoriel
- Comportements externalisés vers l'autre et/ou vers les objets
- Comportements moteurs atypiques et/ou centres d'intérêt peu variés
- Capacités de contrôle et de régulation
  - de son agitation motrice et de son impulsivité
  - de ses émotions
- Aspects émotionnels (confiance en soi, anxiété, ...)
- Habiletés sociales et relationnelles

Nous avons articulé les différents items aux quatre grands domaines de développement qui sont repris dans le Dossier d'Accompagnement de l'Elève (DAccE) : cognitif, langage, psychomoteur et socio-affectif.

### **Mode d'emploi<sup>10</sup>**

Pour chaque item, il convient de préciser **l'importance des besoins de l'élève** en attribuant un score de 0 à 3. Ce sont donc bien les besoins qui sont ciblés. Un diagnostic n'impliquant pas de besoin particulier à l'école, ne doit pas forcément être transmis. Les niveaux de besoins déterminent la nature, l'importance et la fréquence des aménagements à mettre en place<sup>11</sup>.

- Niveau 0 : pas de besoin particulier.
- Niveau 1 : besoins légers (par exemple, *relance attentionnelle, utilisation d'un casque anti-bruit, temps additionnel, recours à des référentiels, reformulation des questions, aide à l'organisation, aménagements universels ...*).

---

<sup>10</sup> Un mode d'emploi de l'outil rédigé à l'attention des professionnels de la santé se trouve au chapitre 7 de ce document.

<sup>11</sup> Nous ne donnons ici que des exemples concrets, le paragraphe 3.3.4 explicitera l'articulation entre les niveaux de besoins et la nature des interventions à mettre en place au sein de la classe.

- Niveau 2 : besoins moyens (*utilisation occasionnelle d'une aide technique, aide extérieure, logopédie, suivi psychologique, médication ...*).
- Niveau 3 : besoins importants (*utilisation quotidienne d'une aide technique, nécessité d'une adaptation des exigences scolaires ...*).

Certains items sont ventilés en sous-items. Il est possible d'attribuer un score pour chaque sous-item si la distinction est pertinente pour l'élève.

Il est important que le professionnel mentionne les **ressources** de l'élève, **ses points forts**, sur lesquels l'équipe éducative pourra prendre appui pour surmonter les obstacles rencontrés dans la vie scolaire.

Ce profil de compétences et de fonctionnement peut se présenter sous un format papier<sup>12</sup> ou un format numérique.

Chaque item du profil est explicité dans un lexique<sup>13</sup> afin de clarifier la communication entre le professionnel habilité, l'équipe éducative et les parents. Les items regroupent des compétences, des difficultés ou des particularités de même domaine, même s'il peut exister certains recouvrements, ou si une interprétation est possible.

Nous avons fait le choix d'un document simple et fonctionnel. Le professionnel habilité est par ailleurs encouragé à le compléter par des commentaires et des informations plus spécifiques qui lui paraissent utiles pour les parents et l'équipe éducative.

Ce profil de compétences et de fonctionnement est complémentaire au diagnostic médical ou paramédical. Il est destiné à préciser **les besoins individuels de l'élève**, de manière que les aménagements ensuite proposés par l'équipe pédagogique soient ajustés. Ce sont les besoins qui sont prioritaires par rapport au diagnostic catégoriel, que l'on peut donc transmettre ou pas.

Afin de garantir un respect du secret professionnel, les informations doivent être transmises avec l'accord préalable et explicite des parents, et de l'élève si possible, dans l'intérêt ultime de celui-ci.

Le professionnel habilité est invité, seul ou en concertation avec d'autres collègues, à remplir le profil de compétences et de fonctionnement et, s'il le juge utile, à transmettre des informations complémentaires sur le plan diagnostique.

---

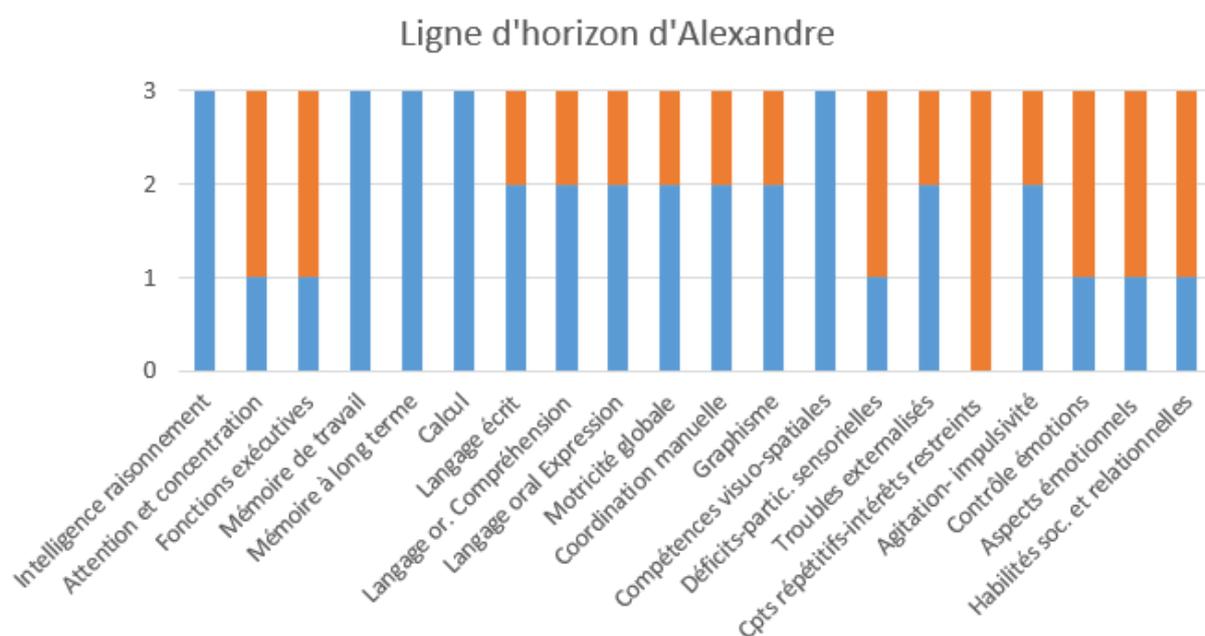
<sup>12</sup> Un modèle de profil en format papier se trouve au chapitre 7 de ce document.

<sup>13</sup> Ce lexique se trouve également au chapitre 7 de ce document.

Voici ci-dessous un exemple de profil, rempli dans un tableau Excel, reprenant les différentes fonctions, compétences articulées aux domaines de développement pour un enfant (que nous appellerons Alexandre) présentant à la fois des caractéristiques autistiques importantes, un haut potentiel et des troubles de l'attention.

DOMAINES	Fonctions	Compétences	préservée	besoins
COGNITIF	Intelligence raisonnement	Intelligence raisonnement	3	0
	F° attentionnelles exécutives et mnésiques	Attention et concentration	1	2
		Fonctions exécutives	1	2
		Mémoire de travail	3	0
		Mémoire à long terme	3	0
LANGAGE	Difficultés spécifiques d'apprentissage	Calcul	3	0
	Langage oral	Langage écrit	2	1
		Langage or. Compréhension	2	1
PSYCHO-MOTEUR	Compétences motrices et psychomotrices	Langage oral Expression	2	1
		Motricité globale	2	1
		Coordination manuelle	2	1
		Graphisme	2	1
	Compétences visuo-spatiales	3	0	
	Déficits ou particularités sensorielles	Déficits-partic. sensorielles	1	2
	Troubles externalisés	Troubles externalisés	2	1
SOCIO-AFFECTIF	Comportements répétitifs, activités et intérêts restreints	Cpts répétitifs-intérêts restreints	0	3
	Capacités de contrôle et de régulation	Agitation- impulsivité	2	1
		Contrôle émotions	1	2
	Aspects émotionnels (confiance en soi, anxiété)	Aspects émotionnels	1	2
Habiletés sociales et relationnelles	Habiletés soc. et relationnelles	1	2	

Cet encodage en Excel permet de visualiser rapidement l'évaluation des besoins et des ressources de l'élève dans un schéma qui donne une image riche qui facilite le dialogue entre les professionnels et met en évidence les points d'appui sur lesquels les aménagements pourraient être proposés.



A l'aide de ce schéma, la psychologue d'Alexandre a pu montrer à l'équipe éducative que l'intelligence et le raisonnement de l'élève sont préservés mais que ses intérêts restreints sont envahissants (score 3) et entravent le raisonnement. A partir de ce constat, les aménagements seront ajustés.

Cette représentation visuelle du profil de l'élève facilite considérablement le dialogue entre les partenaires lors de la réunion de concertation. Toutefois, c'est la responsabilité de l'équipe éducative d'identifier les aménagements à mettre en place et de les formaliser dans un protocole qui sera signé par la direction et les parents. Le rôle du professionnel est d'éclairer l'équipe éducative sur le fonctionnement particulier de l'élève.

### 3.1.3 La place du centre PMS dans la démarche-diagnostic<sup>14</sup>

L'AGCF<sup>15</sup> du 17 juillet 2019 identifie clairement le centre PMS comme service pouvant poser un diagnostic ouvrant le droit aux aménagements raisonnables. Le législateur a voulu éviter les obstacles d'ordre financier et contourner la problématique des longues listes d'attente. Les services du centre PMS sont gratuits pour les familles. Le centre PMS est également un acteur de proximité pour l'école et pour les familles. La démarche diagnostique du centre PMS est différente du diagnostic médical et peut se formuler de la manière suivante :

*Le diagnostic PMS est le fruit d'une réflexion multidisciplinaire qui se base sur la synthèse des observations et des informations psycho-médico-sociales et pédagogiques recueillies. Il intègre des données issues des différents domaines de la vie des enfants : le domaine personnel (incluant entre autres la dimension « santé »), le domaine familial, social et enfin scolaire (incluant entre autres la dimension « apprentissages »). Ces données peuvent être issues d'observations de la part d'un ou plusieurs membres de l'équipe PMS ou bien de discussions avec les parents, les enseignants, voire les services extérieurs. Le diagnostic PMS permet de présenter une vision globale de l'enfant, du jeune, de ses besoins et ressources, notamment dans le contexte de mise en place d'aménagements raisonnables. Le cas échéant, il servira de base à l'étape de guidance mise en place par l'équipe PMS.*

<sup>14</sup> Lire à ce sujet l'avis 047 du Conseil supérieur des CPMS : Place et rôle du centre PMS dans la démarche évolutive. Mars 2021.

[http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=16218&do\\_check=OMHHWHFXSO](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=16218&do_check=OMHHWHFXSO)

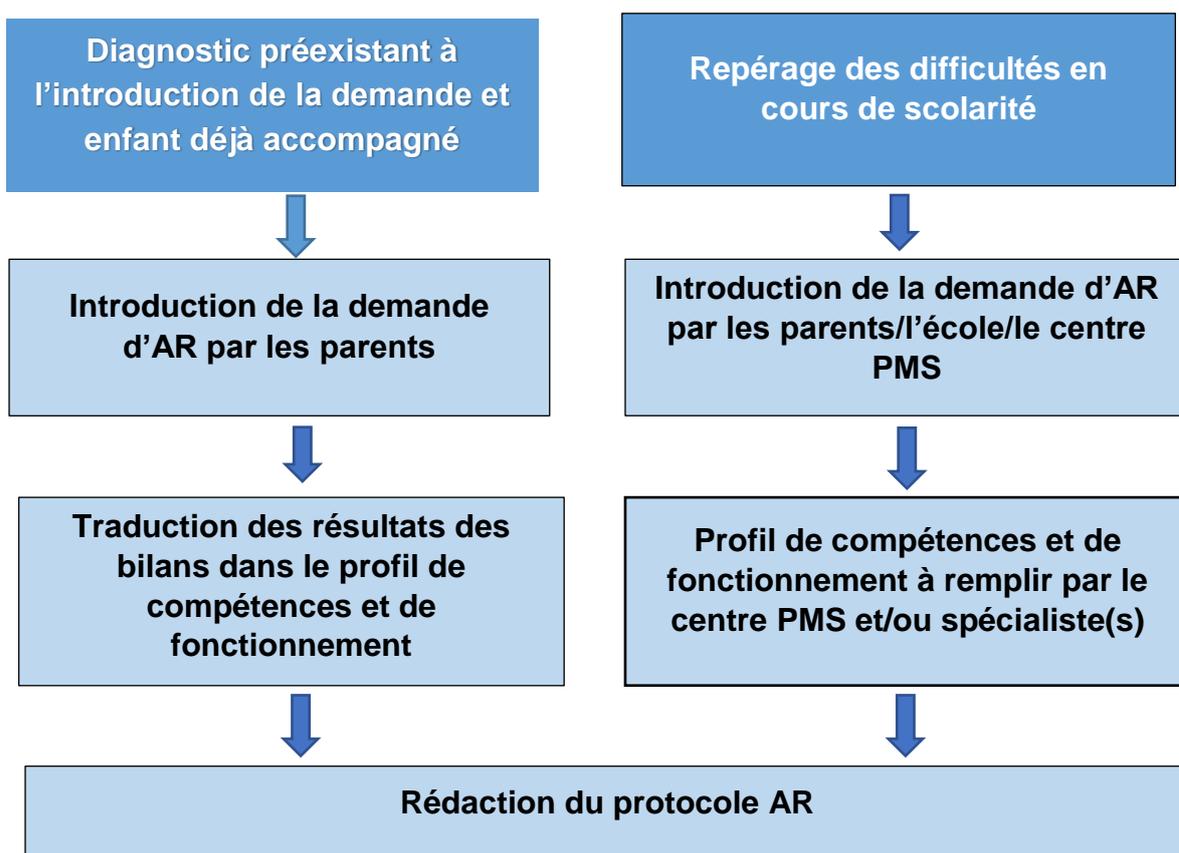
<sup>15</sup> AGCF : Arrêté Gouvernemental de la Communauté Française.

Le profil de compétences et de fonctionnement permet à l'agent PMS de rester dans le cadre de ses missions. Il peut servir de fil rouge entre l'ouverture du droit aux aménagements raisonnables, l'évaluation de leur pertinence et de leur efficacité et une éventuelle proposition d'orientation vers l'enseignement spécialisé.

Ce profil renforce également le centre PMS dans son rôle d'interface entre l'école, la famille et les intervenants externes dans le cadre de la problématique des aménagements raisonnables.

### 3.1.4 Le parcours-diagnostic

Le parcours-diagnostic est différent selon la nature et la gravité des troubles rencontrés par l'enfant. Nous pouvons distinguer deux processus différents et les schématiser de la manière suivante :



Dans le processus n°1 : L'enfant présente, dès son plus jeune âge, des difficultés qui ont conduit les parents à consulter des spécialistes, voire à être déjà en possession

d'un diagnostic et de pistes de réponses aux besoins spécifiques de leur enfant. Ils peuvent donc introduire la demande de mise en place d'aménagements raisonnables auprès du directeur d'école qui mobilisera une rencontre entre l'école, les parents, le centre PMS et d'éventuels spécialistes afin de mettre en place les AR via le protocole défini dans les circulaires 8722 et 8807<sup>16</sup>. Dans ce cas, le profil de compétences et de fonctionnement permet de traduire et/ou synthétiser les diagnostics déjà établis et de rendre ceux-ci plus opératoires pour l'équipe éducative.

Dans le processus n°2 : Les difficultés sont repérées au cours de la scolarité de l'enfant. Les parents, l'école ou le centre PMS constatent dès lors la nécessité de répondre adéquatement aux besoins spécifiques de l'enfant.

### **Comment disposer du profil de compétences et de fonctionnement » ?**

Idéalement, le profil de compétences et de fonctionnement devrait être disponible sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be), à l'école ou au centre PMS.

### **Qui le remplit ?**

Le profil de compétences et de fonctionnement peut être complété uniquement par les professionnel(s) habilités à poser un diagnostic qui ouvre le droit aux AR<sup>17</sup>. Grâce aux différents items, le professionnel peut identifier clairement la nature de l'information qui lui est demandée.

Ainsi, le centre PMS peut remplir la grille en tout ou en partie, selon la nécessité ou non de bénéficier d'un éclairage complémentaire.

Des échanges autour du profil de compétences et de fonctionnement peuvent être organisés entre les professionnels de la santé et le centre PMS.

**La finalité de ces échanges est que les résultats des bilans, des observations et des anamnèses puissent être traduits dans une forme utilisable par l'équipe éducative.**

---

<sup>16</sup> Protocole AR : Circulaire n° 8722 du 14/09/2022 « Pôles territoriaux : Circulaire générale relative aux aménagements raisonnables et aux pôles territoriaux » et circulaire 8807 du 12/01/2023 Erratum.

<sup>17</sup> Les professions officiellement reconnues sont les médecins autorisés à exercer leur profession conformément à la loi relative à l'exercice des professions des soins de santé, coordonnée le 10 mai 2015. Chaque professionnel ne peut poser ce diagnostic que pour ce qui relève de son champ de compétences. Les autres professions reconnues sont : kinésithérapeute, ergothérapeute, logopède, orthopédagogue clinicien, orthoptiste-optométriste, psychologue.

En résumé, « le profil de compétences et de fonctionnement » est un document évolutif qui peut être complété à diverses reprises et par les différentes personnes qui accompagnent l'élève.

Les parents remettent le document complété à l'école ou au centre PMS afin qu'il serve de base à la réunion de concertation.

### **3.1.5 Le profil de compétences et de fonctionnement comme outil de dialogue et de continuité**

Le choix des aménagements à mettre en place implique un dialogue préalable entre les différents intervenants : l'équipe éducative, les parents et l'élève, le professionnel qui suit l'élève quand les parents le souhaitent et le cas échéant, le centre PMS. Le décret prévoit une réunion de concertation au cours de laquelle chacun peut apporter son éclairage.

L'usage du profil de compétences et de fonctionnement lors de la réunion de concertation présente les avantages suivants :

- Une transmission plus pertinente pour l'école des informations nécessaires à la mise en place des AR (contrairement aux traditionnels rapports de spécialistes, souvent peu compréhensibles pour les acteurs scolaires).
- La garantie d'un secret professionnel plus respecté, grâce à la communication à l'école uniquement ciblée sur les éléments dont elle doit avoir connaissance pour accompagner l'enfant.
- Une implication coordonnée de tous les acteurs en vue de soutenir au mieux l'élève dans sa scolarité.

Le professionnel (si la direction autorise sa présence) peut éclairer l'équipe éducative sur la nature des obstacles rencontrés par l'élève en raison de son(es) difficulté(s)/diagnostic(s).

Les parents sont, quant à eux, les 'experts de leur enfant. Ils connaissent son évolution et peuvent notamment éclairer l'équipe éducative sur les stratégies qu'ils utilisent à la maison et qui se révèlent efficaces.

**Le profil de compétences et de fonctionnement sert de base commune au dialogue nécessaire à la rédaction d'un protocole adapté.**

L'identification des domaines de développement impactés permettra à l'équipe éducative de donner du sens aux aménagements proposés et de comprendre comment ajuster sa pratique.

Le profil de compétences pourra également être utilisé lors de réunions d'évaluation et d'ajustement des aménagements mis en place et constituer un fil conducteur pour une éventuelle orientation vers l'enseignement spécialisé.

**Il assure alors la continuité dans la démarche évolutive.**

### **3.1.6 Le profil de compétences et de fonctionnement comme support d'accompagnement**

A partir de ce profil, il est également possible, en collaboration avec le pôle territorial, si sa présence se révèle nécessaire, d'identifier quels sont les aménagements à mettre en place. L'équipe éducative peut solliciter l'expertise du pôle territorial pour faire le lien entre les fonctions altérées, les difficultés concrètes rencontrées dans le quotidien de la classe et les besoins de l'élève.

Les aménagements pourront alors se définir à différents niveaux :

- Les aménagements « universels ». Ces aménagements rencontrent autant les difficultés que les troubles d'apprentissage et sont mis à disposition de l'ensemble des élèves.
- Les aménagements liés à un trouble et à l'altération majeure d'une ou plusieurs fonction(s) impliquée(s) dans l'apprentissage et le vivre ensemble. Ces aménagements sont pertinents pour plusieurs élèves rencontrant le même type de trouble.
- Les aménagements personnalisés liés à un ou des besoin(s) sévère(s) d'un élève particulier.

**La mise en œuvre d'aménagements s'inscrit en cohérence avec la différenciation pédagogique que les enseignants sont amenés à mettre en œuvre au quotidien.**

Une des missions essentielles des pôles territoriaux concerne le soutien aux équipes éducatives. Le profil de compétences tel que nous le proposons constitue un levier d'analyse opératoire permettant de comprendre ce qui se joue au niveau des fonctions impliquées dans l'apprentissage et le vivre ensemble.

La réflexion relative aux aménagements universels permettra à l'équipe éducative de construire une pédagogie plus inclusive.

### 3.1.7 Propositions

Nous avons la conviction que cette démarche permet de reconnaître l'élève dans ses ressources et ses besoins. De plus, elle facilite le dialogue entre les partenaires concernés et contribue à la clarification et la complémentarité des rôles de chacun (parents, équipe éducative, centre PMS, pôles, services externes).

Nous proposons que ce profil soit largement diffusé et mis à la disposition des parents, des écoles, des centres PMS et des professionnels de la santé via une fiche-outil diffusée sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be). Cette fiche-outil comportera non seulement le profil de compétences et de fonctionnement mais aussi le lexique, le mode d'emploi à l'attention des professionnels de la santé ainsi que la description détaillée de l'usage qui peut en être fait au sein de l'école pour faciliter la compréhension des situations et le dialogue entre les différents acteurs.

Il serait judicieux d'impliquer les professions médicales et paramédicales à son utilisation et de les informer via leur union professionnelle respective.

Nous proposons également que ce profil soit utilisé de manière systématique par les centres PMS lorsqu'ils sont amenés à poser un diagnostic ou à traduire un diagnostic déjà posé par d'autres professionnels.

Si un professionnel n'utilise pas le document, les parents gardent la possibilité de demander des aménagements raisonnables via un diagnostic classique. Nous insistons sur le fait que l'absence de diagnostic n'empêche pas une équipe éducative de mettre en place des aménagements pour un élève qui en a besoin. Il faudrait le préciser dans les circulaires concernées.

**Le dialogue entre les différents acteurs, le climat de confiance et l'accordage des représentations de chacun constituent des conditions de réussite indispensables à l'identification des aménagements et à leur mise en œuvre.**

## 3.2 Modélisation de l'ensemble de la démarche : identification des rouages et des acteurs impliqués

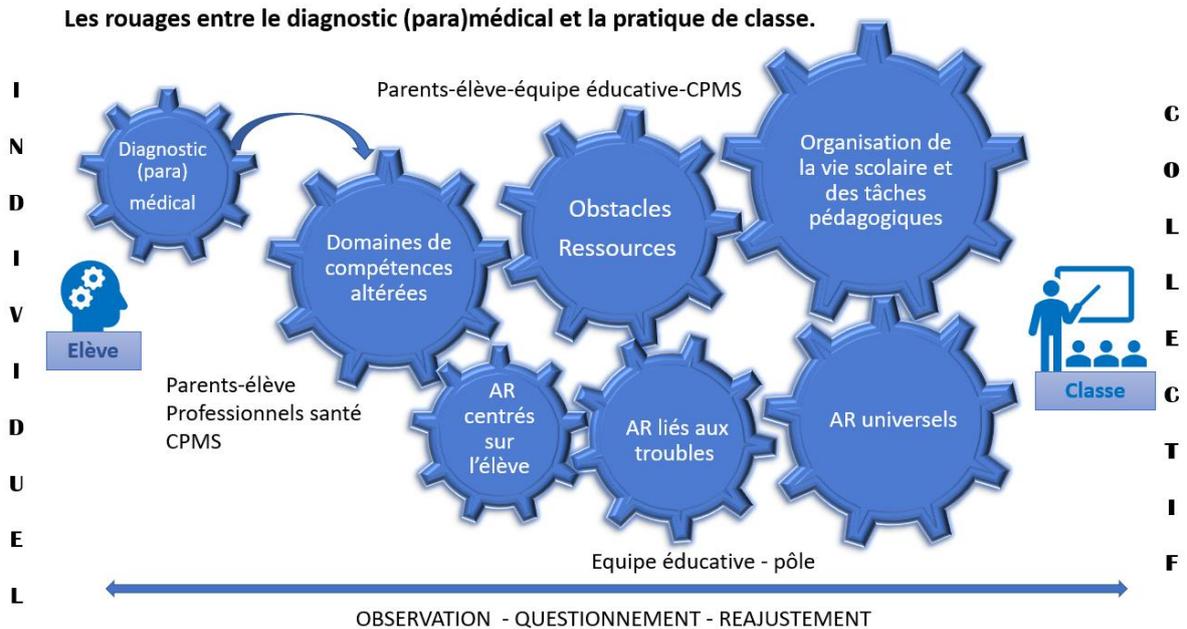
### 3.2.1 Une approche stigmatisante et déficitaire ?

L'exigence d'un diagnostic sous-entend une approche individuelle et médicalisée, en contradiction avec la vision globale de l'éducation inclusive et de la pédagogie universelle. Cette formulation réduit le public d'élèves concernés à ceux qui présentent des troubles pouvant être attestés par un professionnel. Les élèves provenant de milieux vulnérables ou défavorisés risquent d'être oubliés. La visée du décret est donc bien moins ambitieuse que celle exprimée par la Convention des Droits des personnes handicapées de l'ONU, pourtant ratifiée par la Belgique. De plus, la notion de diagnostic renvoie à une conception déficitaire de l'élève à besoins spécifiques et le stigmatise en lui attribuant une étiquette. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir des élèves refuser d'utiliser des aménagements mis à leur disposition parce qu'ils se sentent stigmatisés, discriminés alors que la raison d'être de ces aménagements est de les inclure dans l'école d'enseignement ordinaire et de leur donner les mêmes chances qu'à leurs condisciples.

### 3.2.2 Tension entre l'approche individuelle liée au diagnostic et l'approche collective de la classe

Pour concilier la reconnaissance de la singularité de l'élève à besoins spécifiques, les contraintes de la gestion du collectif de la classe et la réalité de notre école déterminée par la standardisation (des programmes, des grilles-horaire, des épreuves certificatives...), il est nécessaire d'identifier les rouages intermédiaires entre le diagnostic individuel exigé, la pratique de classe et l'organisation de la vie scolaire et de faciliter le dialogue entre les partenaires impliqués. Le diagnostic-étiquette ne fournit pas d'informations suffisantes pour comprendre comment organiser l'apprentissage en tenant compte des particularités de chacun.

Comprendre les besoins spécifiques d'un élève, c'est pouvoir identifier quelles fonctions, quelles compétences sont altérées ainsi que les ressources de l'élève sur lesquelles prendre appui pour lever les obstacles. Pour pratiquer une pédagogie universelle, il faut faire un pas de plus et identifier en quoi l'organisation de la vie scolaire et des tâches pédagogiques génèrent des obstacles pour des élèves à besoins spécifiques, mais aussi, quelles ressources sont présentes au sein de l'école et de la classe. La réflexion peut se modéliser selon le schéma ci-dessous :



Le concept de « design universel »<sup>18</sup> provient du monde de l'architecture et renvoie explicitement à la création d'environnements accessibles à 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. Elle veut optimiser les possibilités d'apprentissage de tous les élèves quelles que soient leurs particularités. Elle vise à prendre en compte la singularité de chacun dans la conception même des dispositifs pédagogiques mis à disposition de l'ensemble de la classe en proposant une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins d'une grande diversité d'élèves. Elle se veut donc proactive.

Les aménagements universels s'adressent à tous les élèves de la classe, ils constituent les adaptations que l'enseignant introduit dans sa pratique parce qu'il a le souci d'être un « *interprète de la diversité* »<sup>19</sup>. Ils s'inscrivent dans le prolongement de la différenciation pédagogique.

Certains besoins spécifiques sont liés à des troubles particuliers et nécessitent des aménagements plus ciblés. Par exemple, pour répondre aux besoins d'un élève relevant du spectre de l'autisme, il est indispensable que l'enseignant soit informé des particularités du fonctionnement autistique, tant au niveau cognitif qu'au niveau

<sup>18</sup> Réflexion inspirée de l'article 'Pédagogie universelle et aménagements raisonnables... pour rendre possible l'inclusion scolaire' Delphin Van Helleput, Mégane Robert et Marie Félix RéCIts n° 101 octobre, novembre, décembre 2019.

<sup>19</sup> Kohout-Diaz Magdalena *l'éducation inclusive* p 13.

sensoriel. Sans cela, il ne peut décoder les comportements de l'élève ni identifier les ajustements prenant en compte ces particularités. De même, la mise à disposition de logiciels de soutien à l'apprentissage pour un élève dyspraxique<sup>20</sup> ou dysphasique n'est pas nécessairement utile à l'ensemble de la classe. Ce sera le rôle conjoint des **centres PMS et des pôles territoriaux** d'informer les équipes éducatives sur les particularités de certains troubles. En revanche, c'est aux pôles territoriaux qu'il revient de proposer des dispositifs amenant à réduire les obstacles générés par ces troubles au sein de l'environnement scolaire.

Si la prise en compte de ces aménagements peut paraître stigmatisante car elle associe l'élève à une étiquette, celle-ci est opératoire à ce moment de l'évolution de notre législation. En effet, pour les familles et pour l'élève, l'acceptation de la différence et des difficultés qui y sont associées nécessite un travail de renoncement, voire de deuil qu'il est important de respecter. Par ailleurs, le diagnostic a parfois été reçu avec soulagement parce qu'il donnait du sens et une explication, à un vécu jalonné d'échecs et ou de frustrations. L'élève et les parents ont alors besoin de cette reconnaissance pour faire comprendre le bien-fondé de leur demande d'aménagements. Pour l'enseignant, la référence à un trouble pourrait le déresponsabiliser mais inversement, cette référence peut lui donner une grille de lecture des difficultés et des ressources de l'élève. Le pôle peut alors informer, outiller et soutenir l'équipe éducative dans l'ajustement de ses pratiques.

Toutefois, un diagnostic étiquette n'est pas une information suffisante. Il doit s'explicitier dans une analyse du profil de l'élève qui permet alors à l'équipe éducative d'identifier où elle peut agir.

Chaque élève reste avant tout une personne et ne peut se réduire au diagnostic qui lui a été attribué. Un aménagement pertinent pour l'un ne le sera pas nécessairement pour l'autre. La prise en compte de l'équation personnelle de l'élève reste toujours de mise. L'enseignant est donc amené également à être un 'clinicien de l'apprentissage, c'est-à-dire un professionnel capable, tout en gérant son groupe classe, de prendre en compte la singularité de chaque élève auquel il s'adresse.

---

<sup>20</sup> Le terme « dyspraxique » n'est plus présent dans le DSM 5 mais est remplacé par : « trouble développemental de la coordination ».

Le schéma construit en groupe de travail n'a d'autre ambition que de servir de support au dialogue entre les différents professionnels, l'élève et sa famille et de permettre à chacun de se situer dans l'ensemble de la démarche.

Il est donc évolutif. Certains rouages pourront disparaître au fur et à mesure que l'école deviendra plus inclusive. Mais aujourd'hui, ce schéma, associé au profil de compétences et de fonctionnement (qui permet d'identifier les compétences impliquées dans l'apprentissage et le vivre ensemble qui sont altérées et celles qui sont préservées) constituent deux grilles de lecture opératoires permettant à chacun d'œuvrer de concert en gardant l'apprentissage et le bien-être de chaque élève comme centre de préoccupation prioritaire.

### 3.3 Du profil de compétences et de fonctionnement à la pratique de classe

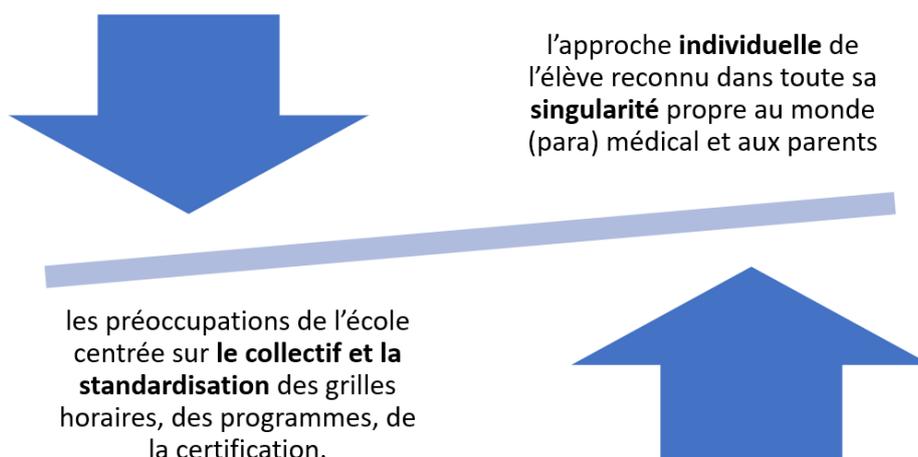
**Il est certain que les enseignants ont développé une série de compétences pour aider les élèves à besoins spécifiques. La démarche proposée n'a pour ambition que de guider les équipes éducatives et de les aider à formaliser ce qu'ils mettent en place.**

Selon le Code de l'enseignement, le point de départ de la procédure aménagements raisonnables au sein de l'école commence par la remise d'un diagnostic posé par un professionnel habilité. Ce diagnostic ouvre le droit à des aménagements raisonnables formalisés dans un protocole et donc considérés comme individuels.

Nous proposons que le diagnostic soit toujours étayé par la description du profil de compétences et de fonctionnement de l'élève et que les aménagements raisonnables soient resitués dans le contexte collectif de l'école.

Le protocole identifie autant des aménagements universels que des aménagements individuels. Le défi pour l'école est **de trouver un équilibre entre la singularité de l'élève et la gestion du collectif.**

# Trouver un point d'équilibre toujours instable



## 3.3.1 Les fiches-typologies et les fiches-outils : des ressources disponibles avant les pôles

Le Décret « aménagements raisonnables » est entré en vigueur en septembre 2018 avant la mise en place des pôles territoriaux.

Le pouvoir régulateur a eu le souci d'outiller les acteurs scolaires dans la période de transition séparant la mise en œuvre du Décret AR (sept 2018), la mise en place des pôles (sept 2022) et le déploiement complet de ceux-ci (sept 2026).

Pour cela, des fiches-typologies et des fiches-outils ont été rédigées par des groupes de travail réunissant des acteurs de l'école et des experts des troubles. Ces documents sont riches d'informations :

- Les différents troubles y sont décrits dans un langage clair, compréhensible pour des non experts.
- La rubrique « points d'attention, grille d'alerte » invite l'enseignant à aiguïser son sens de l'observation et à identifier lui-même les obstacles que l'élève rencontre même s'il ne dispose pas d'un diagnostic formel. Elle pose les premiers jalons d'une approche clinique de l'apprentissage.
- Les descriptions ne prennent pas seulement en compte les déficits liés aux troubles mais mettent également en avant les ressources qui peuvent y être associées.
- Les aménagements proposés sont mis en lien, chaque fois que c'est possible, avec des situations ou des tâches scolaires.

- Toutes les fiches typologies mettent en évidence (et avec les mêmes mots) la nécessité d'assurer :
  - o une information claire sur la nature des troubles auprès de l'équipe éducative,
  - o une circulation de l'information entre les différents partenaires concernés,
  - o l'identification d'une personne de référence pour assurer la gestion du quotidien,
  - o la continuité des aménagements dans les différentes situations,
  - o l'anticipation et la gestion des crises possibles.

**Ces aménagements de type organisationnel** sont semblables pour tous les troubles évoqués et **devraient donc être mis en place de manière structurelle dans les écoles.**

**Il est précisé que le caractère raisonnable des aménagements est une notion en évolution en fonction des soutiens dont les équipes éducatives pourront disposer.**

### **3.3.2 Points faibles de ces outils**

Ces documents proposent des listes d'aménagements en vrac, du plus générique au plus concret. Ainsi, un aménagement très concret, exemplatif, peut donc être perçu comme devant être appliqué tel quel.

Les fiches ont été rédigées en lien avec des troubles désignés par des diagnostics-étiquettes. Certaines appellations ont disparu de la nomenclature des professionnels de la santé. C'est le cas du syndrome d'Asperger qui fait dorénavant partie des troubles du spectre autistique et de la dyspraxie désignée maintenant comme trouble développemental de la coordination. Ces divergences de vocabulaire ne facilitent pas le dialogue entre les professionnels de la santé et ceux de l'enseignement. De plus, l'évolution de la nomenclature médicale va accentuer ces divergences.

### **3.3.3 Identification des dérives**

Si ces outils sont précieux pour chacun des acteurs (parents, professionnels de la santé et équipes éducatives), des effets pervers sont rapidement apparus.

- La rédaction d'une fiche par diagnostic-étiquette induit l'idée que les aménagements proposés sont articulés à un trouble global et que chaque

trouble implique des aménagements qui lui sont spécifiques. Malgré l'intention des concepteurs, l'usage des fiches a induit la correspondance univoque entre un trouble et des listes d'aménagements à utiliser comme des recettes.

- Les fiches-outils, davantage consultées que les fiches-typologies, se concentrent presque exclusivement sur les troubles neurodéveloppementaux. Certaines écoles ont pu penser que les troubles non repris, comme les troubles psychologiques par exemple, ne relevaient pas des aménagements raisonnables.
- Certains parents revendiquent la mise en place des aménagements tels que repris dans la fiche correspondant au diagnostic posé pour leur enfant.
- Certains professionnels de la santé ont la tentation de reprendre des listes toutes faites par trouble quelles que soient les particularités de l'élève.
- L'équipe éducative a la perception d'une juxtaposition de situations individuelles différentes qui fait obstacle à leur gestion du collectif. Chaque élève avec diagnostic devient une charge supplémentaire pour l'enseignant qui se sent dépassé. Les aménagements universels ou communs à plusieurs troubles ne sont pas clairement identifiés. Les auteurs y font pourtant référence<sup>21</sup> et le lecteur remarque rapidement qu'un nombre important d'aménagements identiques sont proposés dans les différentes fiches.

La réflexion sur le profil de compétences et de fonctionnement et la modélisation de la démarche nous amènent à revisiter ces outils, à nuancer leur usage et à contextualiser la mise en œuvre des aménagements raisonnables dans une démarche plus globale.

### **3.3.4 Modèles de contextualisation des AR dans l'ensemble de la démarche évolutive.**

Lorsque les stratégies de remédiation et de différenciation ne sont pas suffisantes pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés, la mise en œuvre d'aménagements raisonnables doit être envisagée et s'ancrer dans la pratique pédagogique de l'enseignant. Cette étape s'inscrit dans le continuum de la démarche évolutive.

#### **Le modèle néerlandophone.**

---

<sup>21</sup> Première fiche - typologie explicative, page 4 : « Certains aménagements raisonnables pourront devenir des ajustements permanents au bénéfice de tous les élèves. D'autres aménagements, plus spécifiques, sont indispensables à ceux dont le trouble, la déficience ou le handicap entraîne des adaptations plus individuelles, voire l'intervention d'un personnel spécialisé ».

La Flandre construit le cadre de référence de son école inclusive autour de deux concepts :

- le « **Handelingsgericht diagnostiek** »<sup>22</sup> : il s'agit d'un diagnostic scolaire, orienté vers une décision d'actions, permettant d'identifier le type de soutien à apporter à l'élève. Notre « profil de compétences et de fonctionnement » devrait remplir le même rôle.
- la « **Zorgbeleid** » : chaque école doit définir une politique claire et élaborée de prévention et d'inclusion. Il s'agit d'une démarche globale de prise en compte des difficultés et/ou des troubles que les élèves peuvent rencontrer (Zorgvisie). Cette zorgvisie correspond à ce que nous appelons la démarche évolutive.

La « zorgvisie » se déroule sur un **continuum** en 4 phases.

- La phase 0 : politique globale de **prévention**. L'école contribue de manière active à la mise en place d'un climat d'apprentissage favorable, assure le suivi systématique de chaque élève, veille à diminuer les facteurs de risques et à renforcer les facteurs protecteurs. Ce niveau de « soutien de base »<sup>23</sup> s'adresse à tous les élèves.
- La phase 1 : prise en charge **spécifique**<sup>24</sup>. L'école met en place des dispositifs de remédiation, différenciation, compensation et peut dispenser dans certains cas un élève de certains cours (REDICODIS: remédier, différencier, compenser, dispenser).
- La phase 2 : **prise en charge spécialisée**<sup>25</sup>. A ce niveau, le CLB (équivalent du centre PMS) réalise un « diagnostic orienté vers l'intervention » à partir duquel sont identifiés quels moyens, quelles aides, quelles expertises sont nécessaires ainsi que leur durée et leur envergure. Le CLB peut également rédiger un rapport qui permet à l'élève de bénéficier du soutien de l'Enseignement spécialisé ou du réseau de soins et d'aides disponibles en dehors de l'école. **Depuis 2018-2019, il ne faut plus de diagnostic médical**

---

<sup>22</sup> Le concept de 'handelingsgerichtdiagnostiek' est explicité dans l'ouvrage de PAMEIER, Noëlle & VAN BEUKERING, Tanja. *Handelingsgerichtdiagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. 3<sup>e</sup> Édition. Louvain: Éditions ACCO, 2015.

<sup>23</sup> Brede basiszorg: soins de base

<sup>24</sup> Verhoogde zorg: soins renforcés

<sup>25</sup> Uitbreiding van zorg : élargissement des soins

**pour que l'élève puisse bénéficier de ce niveau d'aide. Cette phase correspond à la mise en œuvre des aménagements raisonnables.**

- La phase 3 : élaboration d'un **curriculum individuel adapté**. Le CLB rédige une attestation qui permet l'orientation vers l'Enseignement spécialisé en déterminant le type et la forme qui conviennent à l'élève. Avant de fréquenter réellement l'enseignement spécialisé, l'élève a la possibilité de rester dans l'Enseignement ordinaire et voir son curriculum adapté en fonction de ses besoins. L'élève ne disposera donc pas d'une certification comme les autres élèves mais recevra une reconnaissance de compétences acquises. L'accès à la phase 3 nécessite toujours un diagnostic médical. **Cette possibilité n'est pas prévue dans la démarche évolutive telle qu'elle se construit dans l'Enseignement en FWB.**

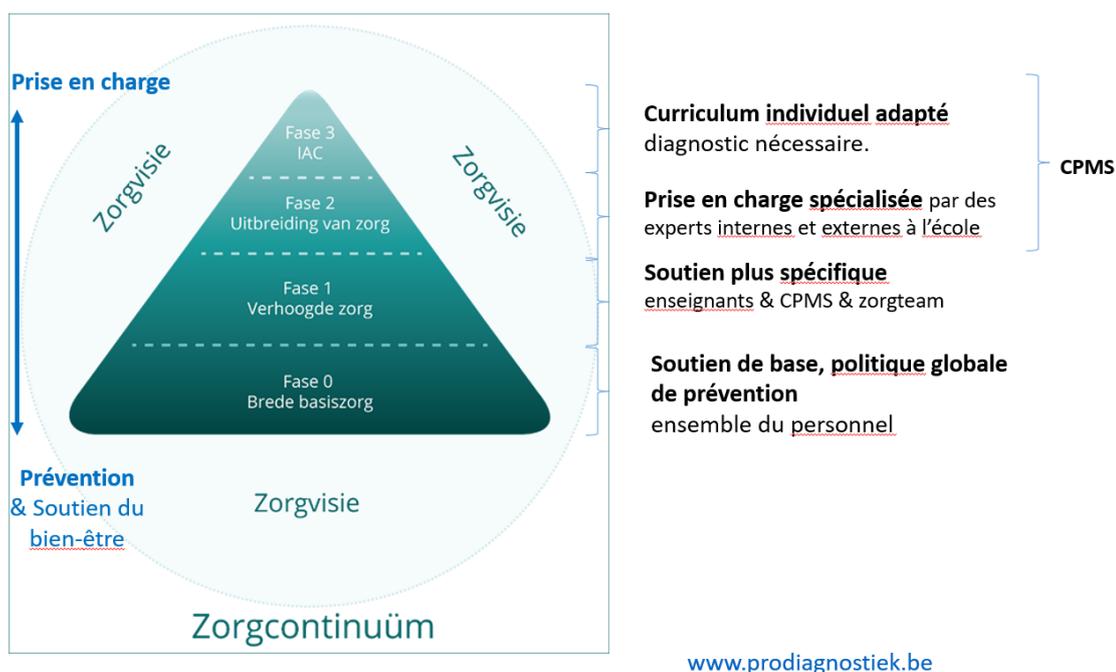
Pour mener cette politique, l'école met sur pied une « zorgteam »<sup>26</sup> et identifie un « coordonnateur de prises en charges ». Cette équipe comporte des enseignants qui se sont spécialisés mais qui ont une identité professionnelle très proche de l'enseignant dans sa classe et parfois du personnel ayant une qualification paramédicale. Le CLB a des responsabilités importantes en termes de diagnostic et d'interface entre le monde scolaire et le monde médical. **Le concept de pôle territorial n'existe pas en Flandre.**

Le schéma ci-dessous résume l'organisation de la « zorgbeleid » imposée aux écoles en Flandre.

---

<sup>26</sup> zorgteam : équipe de soutien.

Zorgen signifie prendre soin mais aussi se préoccuper de. Nous traduisons le terme 'zorg' par soutien ou prise en charge.



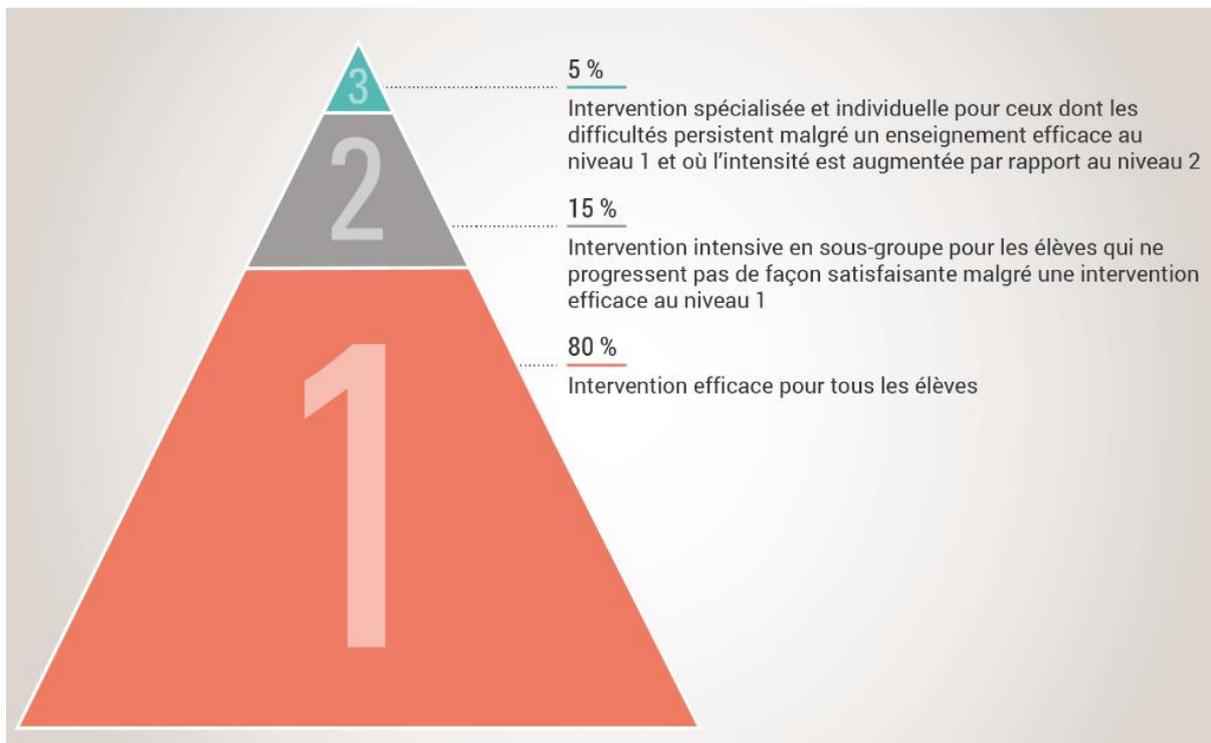
## Les modèles proposés en Fédération Wallonie - Bruxelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'existe pas de modèle de référence commun à l'ensemble des écoles. Les différentes fédérations de P.O. ainsi que le P.O. WBE construisent leur propre modèle en fonction de leurs choix pédagogiques, de leur réalité institutionnelle et de leur contexte. La plupart de ces modèles s'inspirent du modèle '*Réponse à l'Intervention*' de l'American Institute for Research<sup>27</sup>.

Le modèle de base<sup>28</sup> identifie 3 niveaux d'intervention :

<sup>27</sup> American Institute for Research: A.I.R : <https://www.air.org/our-work/education/special-education>

<sup>28</sup> JAD: [Le modèle de réponse à l'intervention \(RAI\) \(teluq.ca\)](#)



La tentation est grande de faire un raccourci et d'associer les 15% du niveau 2 avec le pourcentage d'élèves nécessitant des aménagements raisonnables et les 5% du niveau 3 avec le taux de fréquentation de l'Enseignement spécialisé<sup>29</sup> mais il faut éviter de figer les interventions adressées à l'élève à un seul niveau. Pour aller plus loin, il est indispensable de comprendre la dynamique des principes qui sous-tendent ces modèles.

### Principes qui sous-tendent les différents modèles

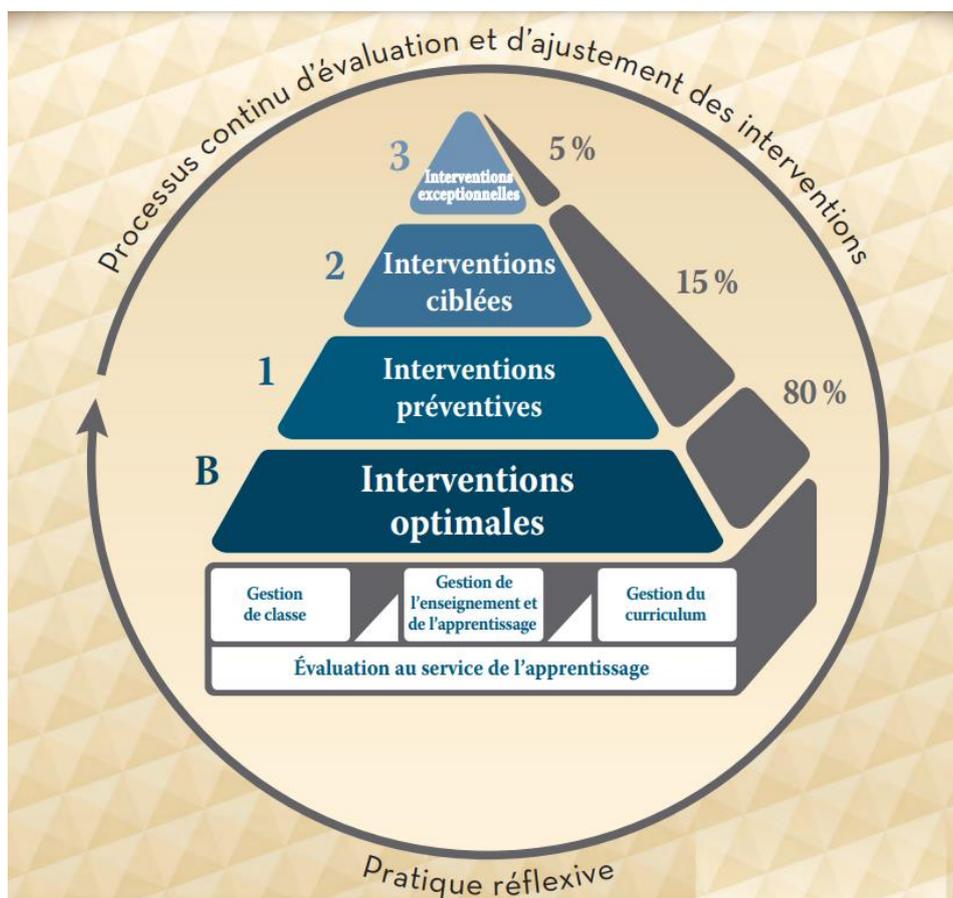
- **La difficulté fait partie du parcours d'apprentissage normal** de chaque élève. La prise en compte de ces difficultés d'apprentissage fait partie intégrante des missions de l'équipe éducative.
- La mise en œuvre d'aménagements raisonnables prend appui sur les démarches pédagogiques déjà présentes dans la classe. Elle est **cumulative** aux dispositifs de prévention et de remédiation/différenciation déjà en place.
- A cette étape, l'enseignant doit pouvoir faire appel à des **expertises complémentaires** pour ajuster sa pratique.
- La qualité des dispositifs de prévention et de remédiation/différenciation permettent **d'éviter les phénomènes de déficience acquise** et donc de diminuer la

<sup>29</sup> Cf les indicateurs de l'enseignement 2022 : [http://www.enseignement.be/public/docs/000000000006/000000017525\\_CJWDSBNP.PDF](http://www.enseignement.be/public/docs/000000000006/000000017525_CJWDSBNP.PDF)

proportion d'élèves pour lesquels des aménagements importants doivent être mis en place.

- La mise en place d'intervention intensive ou spécialisée pour quelques élèves peut avoir un **effet cascade** et renforcer les dispositifs de différenciation et de prévention, et ce, pour le bénéfice de l'ensemble des élèves.
- Il n'y a pas de lien univoque entre une difficulté, un trouble d'apprentissage particulier et une série d'aménagements qui lui seraient spécifiques. **Aucune recette ne fonctionne de manière automatique.**
- La prise en compte des difficultés et des troubles d'apprentissage implique **une pratique réflexive** permettant l'ajustement en continu des interventions apportées. Pour que cette pratique réflexive soit possible, l'équipe éducative doit pouvoir faire appel à des expertises (CSA : conseillers au soutien et à l'accompagnement, pôle territorial, ...).

Le schéma<sup>30</sup> ci-dessous propose une représentation articulée de l'ensemble de ces principes :



<sup>30</sup> [Pyramide\\_d\\_intervention.pdf \(catholique.be\)](#)

Nous articulons ce modèle avec les travaux de Paré et Trapanier<sup>31</sup>. Cela nous permet **de faire le lien entre les niveaux de besoins identifiés dans le profil de compétences et de fonctionnement et le type d'intervention à mettre en place** :

- **Les interventions optimales** correspondent aux pratiques pédagogiques probantes relatives à la politique de prévention de l'école tant au niveau pédagogique qu'au niveau climat de classe et climat d'école.
- **Les interventions préventives** correspondent aux « Dispositifs de Différenciation et d'Accompagnement Personnalisé (DDAP) » : l'enseignant doit être vigilant aux particularités de l'élève, mais il n'a pas vraiment besoin d'un expert externe pour le guider dans sa pratique. On y retrouve les aménagements universels (relance attentionnelle, temps supplémentaire...). **Ces interventions répondent aux besoins de niveau 1** tels que définis dans le profil de compétences et de fonctionnement.
- **Les interventions ciblées** correspondent à la mise en œuvre d'aménagements pour lesquels l'enseignant et/ou l'élève a besoin de l'intervention d'un expert externe (ajustement du contexte et des supports d'apprentissage pour que l'élève puisse être évalué sur ses habiletés et non sur sa situation de handicap). **Ces interventions répondent aux besoins de niveau 2.**
- **Les interventions exceptionnelles répondent aux besoins de niveau 3** : aide quasi systématique de l'élève par un adulte et/ou adaptation inévitable du niveau d'exigence attendu : c'est le cas par exemple pour une dyscalculie sévère où, malgré les adaptations mises en place ou l'aide extérieure, l'élève ne peut rencontrer les objectifs des référentiels de compétences dans les apprentissages impliquant la maîtrise du nombre ou pour un trouble de l'audition centrale qui rend insurmontable une épreuve de compréhension à l'audition.

Cette articulation limite les discussions et les désaccords à propos de l'intensité des besoins par le(s) professionnel(s) amené(s) à compléter le profil de compétences et de fonctionnement car elle énonce des critères objectivables : la nécessité ou non d'une aide et d'une intervention extérieure pour l'enseignant et/ou l'élève, la modification des modalités d'apprentissage et d'évaluation, l'utilisation d'une aide

---

<sup>31</sup> PARE, M. & TRÉPANIÉ, N. S. "L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : Mieux définir pour mieux intervenir" in : ROUSSEAU, N. (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant*. 3e éd. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2015, p. 233–256.

technique. Enfin, cette articulation permet d'identifier les exigences pédagogiques qui sont inaccessibles à l'élève en question et d'accepter qu'il ne pourra pas répondre aux exigences des référentiels dans les domaines concernés. Aujourd'hui, faute d'adaptation autorisée des référentiels, ce dernier niveau d'observation ouvre la voie de l'orientation vers l'enseignement spécialisé.

**Les niveaux d'intervention sont cumulatifs et font l'objet d'une évaluation et d'un réajustement permanents.** Ils tiennent compte de la gestion des apprentissages et du groupe classe.

Le modèle est pertinent autant pour les difficultés d'apprentissages que pour celles liées au vivre ensemble.

### **La question de l'évaluation**

Dans cette perspective, l'évaluation est essentiellement formative et mise au service des apprentissages.

Les épreuves d'évaluation certificatives standardisées sont problématiques pour les élèves présentant des besoins de niveau 2 (au niveau des supports d'évaluation) et de niveau 3 (pour le niveau d'exigence attendu).

#### **3.3.5. Le curriculum individuel adapté : un aménagement en réponse aux besoins de niveau 3**

En 2020-2021, environ 5 % des élèves fréquentent l'enseignement spécialisé<sup>32</sup>. La mise en œuvre d'aménagements incluant le curriculum individuel adapté permettrait à nombre d'élèves de poursuivre dans l'enseignement ordinaire. En effet, plus de 70% des élèves de l'enseignement spécialisé relèvent de l'enseignement de type 1 (retard mental léger), du type 3 (troubles du comportement) ou du type 8 (troubles des apprentissages).

En Belgique néerlandophone, l'élève qui reçoit une attestation d'orientation vers l'enseignement spécialisé a la possibilité de rester dans l'enseignement ordinaire et de voir son curriculum adapté en fonction de ses besoins. L'élève ne peut plus disposer d'une certification standardisée mais reçoit une attestation qui reconnaît ses compétences acquises. La Flandre a également renoncé à la remise d'un diagnostic

---

<sup>32</sup> Indicateurs de l'Enseignement 2022 :

[http://www.enseignement.be/public/docs/000000000006/000000017525\\_CJWDSBNP.PDF](http://www.enseignement.be/public/docs/000000000006/000000017525_CJWDSBNP.PDF)

pour ouvrir le droit aux aménagements raisonnables. Ce diagnostic reste toutefois exigé pour donner accès au curriculum individuel adapté.

Cette possibilité n'est pas prévue dans la démarche évolutive telle qu'elle se construit en Belgique francophone. Nous le regrettons ; en effet, certains élèves dont les troubles provoquent une grande dysharmonie dans les compétences ne peuvent faire face aux exigences d'une grille horaire figée et des différents référentiels à respecter. Ces élèves risquent alors une spirale d'échecs pouvant les amener au décrochage scolaire et à une perte de confiance en soi.

La décision de certification revient au conseil de classe et celui-ci est souverain. C'est donc sur les épaules de l'équipe éducative que repose la responsabilité de décider si un élève obtient une certification bien qu'il ne maîtrise pas l'ensemble des compétences. Actuellement, l'équipe éducative ne dispose pas de balises pour étayer sa décision et celle-ci reste très subjective donc aléatoire. La référence à des besoins de niveau 3 partage la responsabilité entre l'équipe éducative et le professionnel habilité à remplir le profil de compétences et de fonctionnement. La possibilité de proposer un curriculum individuel adapté élargirait la panoplie des dispositifs possibles.

Ne pourrait-on pas créer un 'observatoire' de cette pratique pour en mesurer l'impact tant sur les élèves concernés que sur l'organisation de l'école avant d'étendre cette possibilité à tous les établissements ?

**Nul doute que le curriculum individuel adapté et l'attestation de compétences acquises constitueront les objets du prochain débat sur la question de l'Ecole inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles.**

### **3.3.6. Un répertoire réflexif d'aménagements raisonnables à disposition des équipes éducatives**

Nous avons fait le lien entre les niveaux de besoins et les types d'interventions. Cette clarification est importante mais non suffisante. Il faut encore outiller les équipes éducatives dans l'identification des aménagements concrets à apporter à leur pratique.

Les fiches outils de la Fédération Wallonie-Bruxelles proposent des listes d'aménagements pour différents diagnostics « catégoriels ».

Lorsque nous faisons l'exercice de mettre des aménagements raisonnables en lien avec les fonctions altérées identifiées dans notre profil de compétences et de

fonctionnement plutôt qu'avec un diagnostic, nous retrouvons le même travers que celui que nous avons dénoncé plus haut : le risque est grand que la démarche réflexive et clinique soit escamotée et se réduise à l'utilisation de trucs et ficelles et de recettes toutes faites.

### **Est-il possible de construire un répertoire réflexif d'aménagements raisonnables ?**

Cet outil constituerait non plus un cadastre d'AR mais un répertoire commun à l'ensemble des besoins spécifiques, assorti de balises pour orienter la réflexion de l'équipe éducative, un peu comme un traité d'harmonie identifie des règles de compositions musicales mais laisse suffisamment de marge de liberté pour que chaque compositeur puisse à chaque fois écrire une œuvre unique.

Pour ce faire, il faudrait construire un questionnaire qui permette à l'équipe éducative de développer son observation, d'identifier les leviers sur lesquels elle a prise, tant au niveau du profil de l'élève qu'au niveau de l'organisation de l'école et des tâches pédagogiques, puis de formuler les AR en conséquence.

**Ce questionnaire est une étape indispensable à formaliser. Le questionnaire relatif à l'élève pourra se faire en collaboration avec les parents, le centre PMS ou le professionnel de la santé qui suit l'élève. Le questionnaire en lien avec l'organisation de la vie scolaire et des tâches pédagogiques pourra se faire avec le soutien du pôle.**

#### **Propositions :**

Nous nous proposons donc de repartir du travail de qualité réalisé lors de la rédaction des fiches typologies et des fiches outils, de l'enrichir et de le nuancer à la lumière des réflexions présentées ci-dessus.

- ➔ Faire une lecture transversale des fiches et en dégager tout ce qui est commun aux différents troubles.
- ➔ Distinguer clairement les aménagements organisationnels qui concernent l'ensemble de l'établissement des aménagements pédagogiques qui relèvent de la responsabilité des enseignants.
- ➔ Identifier les grandes catégories d'aménagements en les articulant de la manière la plus explicite possible aux besoins de l'élève, de la classe et de l'ensemble des acteurs concernés.

→ Illustrer ces grandes catégories par des exemples d'aménagements concrets qui sont à ajuster en fonction du contexte de l'école et des singularités de l'élève.

**Le questionnaire sera formalisé et constituera un passage obligé dans la procédure.** Les réponses aux questions seront toujours ajustées aux particularités de l'élève et du contexte.

**Nous proposons que le/la Ministre en charge de l'éducation organise un nouveau groupe de travail. Celui-ci sera chargé de l'élaboration de ce questionnaire et du répertoire réflexif. Il sera composé notamment d'agents de centres PMS, de personnels des pôles, d'enseignants de terrain.**

**Ce groupe de travail devra impérativement bénéficier de l'expertise de chercheurs en orthopédagogie afin que les outils puissent être étayés par des bases scientifiques valides.**

## 4. Vignettes pédagogiques

Toutes les situations décrites ci-dessous sont tirées de la pratique professionnelle de différents membres du groupe à tâche entre 2018 et 2022. Nous avons choisi des situations d'élèves d'âges différents (du maternel au secondaire) et présentant des besoins spécifiques variés. Nous ne nous sommes donc pas limités aux troubles d'apprentissage.

Le décret AR a été mis en œuvre sans que les écoles ne disposent encore de toutes les ressources nécessaires : les pôles n'étaient pas encore en place et les seuls outils proposés étaient les fiches outils et fiches typologies de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De plus, la crise sanitaire a rendu la gestion des écoles particulièrement complexe. Notre propos est de mettre en évidence ce que les écoles ont pu mettre en place en fonction de leur contexte propre.

Pour les trois dernières situations, les professionnels de la santé ont utilisé le profil de compétences et de fonctionnement. Celui-ci a été testé par différents centres de réadaptation ambulatoire au cours de son élaboration. Pour les situations de Noah et de Barbara, le professionnel de la santé qui a été étroitement associé à nos travaux, a structuré ses propositions d'aménagements en appliquant les repères formulés dans le chapitre précédent.

Nous voulons mettre en évidence la nécessité d'outiller les écoles pour que le soutien proposé aux élèves à besoins spécifiques soit structuré et pérenne et puisse s'ancrer dans une conception globale de l'école inclusive partagée par l'ensemble des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles.

### Stéphane

Stéphane, 6 ans, est en 3ème maternelle. Une procédure de maintien a été activée sur conseils de l'institutrice et du centre PMS. Il est suivi par un neuropédiatre pour **troubles de l'attention, impulsivité verbale et motrice**. La médication a été augmentée mais son enseignante observe que cela endort l'enfant.

### Observations de son comportement à l'école et en classe.

- L'enfant peut présenter des comportements inadaptés avec ses pairs, principalement les filles. Il les suit aux toilettes et montre ses parties génitales. L'enfant retrouve son frère plus jeune lors des récréations car ses pairs s'éloignent de lui. Plusieurs épisodes de cris ou de détérioration de matériel ont été signalés par l'institutrice.

- En classe, les activités où la motricité fine est requise représentent une difficulté pour l'enfant, de même que les activités travaillant la structuration spatiale. L'enseignante lui propose des activités de la classe inférieure. L'enfant ne semble pas comprendre les consignes. Il peut demander, plusieurs fois, que celles-ci soient réexpliquées : les mémoires à court et long terme semblent déficitaires.
- Il reste également peu concentré sur sa tâche. Il se lève fréquemment, lève le doigt, répond aux questions de manière incohérente.
- Son langage est parfois inintelligible et Stéphane ne semble pas compris par ses pairs. Il semble vouloir échanger avec ses camarades lors des récréations mais ceux-ci ne le comprennent pas et s'en détournent. Lorsqu'il s'adresse à l'institutrice, cette dernière ne le comprend que très difficilement également : les mots qu'il utilise sont soit incompris soit inadaptés au contexte et il semble manquer de vocabulaire. Lorsqu'il se sent incompris, il parle plus fort mais ne change pas ses propos qui restent flous ou inintelligibles. Il semble, par contre, bien comprendre ce qu'on lui dit lorsque l'on s'adresse à lui.

Une orientation vers l'enseignement spécialisé a été conseillée aux parents. Ils l'ont refusée.

**Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- Le diagnostic de trouble de l'attention avec impulsivité ne permet pas à l'équipe éducative de comprendre les difficultés de communication et les comportements problèmes de l'enfant.
- L'équipe éducative, secondée par le centre PMS, fait un certain nombre d'observations fines dans différents domaines de développement et celles-ci devraient pouvoir être relayées vers le professionnel de la santé pour affiner le profil de l'élève.
- Faute de comprendre ce qui se joue au niveau du développement de l'enfant (en particulier les problèmes au niveau du langage tant au niveau de la compréhension que de l'expression) l'école ne parvient pas à mettre en place d'aménagements raisonnables adaptés.
- Les parents semblent eux-mêmes en difficulté et apportent peu de ressources externes.

- Les problèmes de comportements engendrent un sentiment d'insécurité et l'orientation vers l'enseignement spécialisé est proposée sans avoir pu expérimenter de stratégies permettant de les endiguer.
- La situation de Stéphane est loin d'être exceptionnelle : les ingrédients d'une telle situation impasse sont : troubles du langage et de la communication, comportements-défis et parents démunis.

### Catherine

Catherine a 15 ans et diagnostiquée à **haut potentiel intellectuel et émotionnel**. Elève modèle, moyenne de résultats scolaires autour des 90%, elle est déléguée de classe et de niveau, appréciée par les autres élèves et par les professeurs. Elle ne se préoccupe pas de ses points, fait le strict minimum pour qu'on la laisse tranquille et passe le moins de temps possible à l'école ou sur ses devoirs et les examens ne la stressent pas. Elle se sent en décalage avec ses pairs et avec les professeurs. Elle ne trouve pas d'interlocuteur avec qui partager. Elle s'ennuie profondément à l'école. Il n'y a pas un seul cours qui l'enthousiasme. Tout va trop lentement, est trop répétitif, elle est en perte de sens par rapport à ses apprentissages et à la pédagogie (tâches demandées, exercices de drill, consignes). Elle pleure en allant et en revenant de l'école. Elle s'y endort d'ennui. Elle a mal au ventre en permanence, subit un dérèglement de son cycle menstruel, du sommeil, de son système digestif, elle sombre dans la **dépression**, elle commence à avoir des tics nerveux. Elle développe alors une **phobie scolaire**. L'équipe éducative ne s'est pas inquiétée car elle ne faisait rien transparaître et avait de bons résultats scolaires.

En troisième année, elle n'a été scolarisée qu'un tiers de l'année mais elle a poursuivi ses apprentissages en distanciel et en autonomie à la maison pendant le 2e et le 3e trimestre.

Elle est suivie par son médecin traitant et un pédopsychiatre.

Elle est entrée en 4ème dans une nouvelle école en septembre. La maman informe immédiatement l'équipe éducative et demande des aménagements raisonnables. Elle a choisi l'enseignement technique de qualification afin d'avoir plus d'heures pratiques et de diminuer le nombre d'heures de cours généraux (où elle s'ennuie et n'apprend pas) mais les cours pratiques l'ennuient également. Le risque de décrochage scolaire est à nouveau présent.

Ses professeurs lui ont dit à plusieurs reprises cette année qu'elle avait déjà le niveau de la 6e (au jury d'art de décembre) ou qu'elle était un vrai moteur pour le groupe ou qu'elle n'avait plus rien à faire à l'école et qu'elle devait partir et travailler, faire carrière. Cela la rassure sur la légitimité de son sentiment de décalage permanent et en même temps la déprime car elle se dit qu'elle sera toujours en décalage, qu'elle n'aura jamais sa place à l'école puisqu'elle sera toujours en avance sur ses pairs. Elle s'ennuie toujours autant mais a de nouveaux amis dans sa nouvelle école et un professeur avec lequel elle s'entend très bien.

### **Quels aménagements l'école a-t-elle mis en place ?**

La direction, son éducatrice, sa titulaire et un professeur sont à l'écoute et compréhensifs face à la problématique qu'elle vit.

- Un certificat médical lui permet de gérer ses angoisses.
- Elle a l'autorisation de sortir de classe à tout moment, dès que c'est nécessaire et de prendre le temps qu'il faut pour les gérer.
- Elle a également l'autorisation de porter ses écouteurs quand le bruit la stresse trop (hyperacousie).
- Elle a la permission de s'occuper, de dessiner ou de faire ses devoirs quand elle termine ses interrogations ou ses exercices en avance.
- Elle a également la possibilité de passer quelques heures en 5e ou en 6e avec un de ses professeurs quand elle a fourche ou qu'elle n'en peut vraiment plus.
- Elle aura probablement la possibilité de changer de Langue Moderne 1 et passer de néerlandais à anglais.

### **Impact de ces aménagements sur le parcours scolaire de Catherine**

Sur les 2 premiers trimestres, elle n'a été absente que 3 semaines. C'est un énorme progrès au niveau scolaire et au niveau humain, elle a enfin pu rencontrer des personnes avec lesquelles elle pouvait partager de chouettes moments. Elle a un petit peu trouvé sa place à l'école.

Avec un peu d'optimisme, elle aura bientôt son CE2D et enfin accès au jury pour le CESS (car elle n'aura 16 ans qu'en décembre).

Elle aimerait pouvoir avoir une adolescence "normale" entourée de jeunes et pouvoir trouver sa place dans le circuit scolaire "normal", y retrouver sa joie de vivre et sa soif

d'apprendre, y trouver des modèles, des référents pour pouvoir continuer à se construire dans et avec la société dans laquelle elle vit malgré sa différence.

**Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- La question du certificat médical pour de la fréquentation scolaire comme aménagements raisonnables face à l'anxiété et à la phobie.
- L'impossibilité administrative de 'sauter un an' dans le secondaire en dehors du recours au jury central.
- La difficulté pour l'école de gérer les sorties de classe imprévisibles (en pleine crise d'angoisse) notamment pour des questions de responsabilité.
- L'écran que représentent pour l'école les bons résultats scolaires.
- Rigidité des grilles horaires et des rythmes scolaires comme obstacle à l'épanouissement de l'élève.
- La problématique pour les parents et pour l'élève de savoir ce qu'il faut communiquer de ses difficultés à l'équipe éducative en particulier lorsque celles-ci relèvent du registre psychologique.

Lola

Lola a 15 ans. Lola est depuis toujours suivie par plusieurs spécialistes, pour mettre en évidence des **troubles dys multiples** axés autour d'un **syndrome Ehlers-Danlos** (problème aux articulations - douleurs très importantes - fatigue constante).

Elle est actuellement en 4 TQ Art après un parcours scolaire chaotique. Elle a vécu de nombreux changements d'école autour d'une errance diagnostique avant que le SED ne soit posé.

**Besoins spécifiques**

Lola rencontre des difficultés dans la vie quotidienne pour s'habiller, couper sa viande, écrire, rester concentrée autour d'une tâche, marcher, monter les escaliers pour se déplacer dans l'école. La fatigue et la douleur sont au rendez-vous quotidiennement à des moments imprévisibles.

Lola porte des lunettes, la vue de loin se dégrade au fur et à mesure de la journée.

Il est impossible pour Lola de rester active et attentive toute une journée. Elle a besoin de pauses.

Elle a besoin de mobiliser certains muscles durant la journée. Rester assise de longues minutes peut être compliqué. Une assise spéciale lui est nécessaire pour ne pas ressentir de douleurs trop fréquentes.

Lola est en difficulté pour lire et comprendre ce qui est lu. Le langage oral est également compliqué. Sa mâchoire peut être douloureuse et l'articulation difficile.

### **Aménagements mis en place par l'école**

Elle est outillée d'un iPad en classe depuis le milieu de sa 3ème secondaire afin d'alléger la charge de l'écriture et le poids de son cartable. Le scan de document lui est très énergivore, voire impossible à certains moments de la journée à cause de douleurs aux poignets.

Sa participation au cours d'éducation physique peut être interrompue à certains moments de l'année lorsque ses articulations la font trop souffrir et de toute façon sa participation au cours doit être adaptée car le risque de luxation est permanent. Certains sports sont interdits car le risque est trop élevé : football, volley-ball, basket-ball.

### **Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

Les troubles de Lola ont des répercussions autant dans la gestion des gestes quotidiens que sur ses apprentissages.

L'errance diagnostique génère une errance scolaire ce qui augmente la complexité de la situation de l'élève. Le DAccE devrait permettre d'assurer une meilleure communication des informations et une meilleure intégration des différentes prises en charge.

C'est compliqué pour l'école d'avoir une vision claire de ses besoins et d'identifier les aménagements adéquats au vu de :

- l'irrégularité des manifestations des troubles ;
- l'importance de la fatigabilité ;
- la difficulté d'aménager des temps de pause ;
- le fait que si l'i Pad répond à certains besoins, il en génère d'autres. Une réflexion préalable autour de l'utilisation de l'outil numérique s'impose.

## Mehdi

Mehdi est un jeune de 5<sup>ème</sup> secondaire qui présente une **diplégie spastique** en défaveur de la droite. Il se déplace avec des cannes canadiennes. Il dispose d'une voiturette mécanique pour les déplacements plus importants ou les sorties.

### **Observation de son comportement en classe**

Mehdi est un jeune sûr de lui. Il peut se montrer hautain et a parfois tendance à étaler ses connaissances auprès des autres jeunes comme auprès de l'adulte en utilisant par exemple un vocabulaire très élaboré. Il peut lancer des débats sur des sujets polémiques et faire preuve d'avis peu nuancés. Il peut lui arriver de se moquer des autres. Malgré son apparente assurance, il montre parfois quelques signes d'insécurité : pose beaucoup de questions en classe afin d'être toujours certain d'avoir bien compris par exemple.

### **Besoins spécifiques de Mehdi**

L'écriture manuelle est très laborieuse et lui coûte beaucoup d'énergie.

Les faiblesses des fonctions exécutives (capacité d'inhibition fluctuante) et attentionnelles (attention sélective auditive et faiblesse de l'attention soutenue) mises en évidence au CBIMC<sup>33</sup>.

Il rencontre des difficultés au niveau du traitement visuospatial qui n'ont actuellement pas de conséquences sur ses apprentissages.

### **Ressources de Mehdi**

Mehdi maîtrise bien l'usage des aides et de l'ordinateur.

Il parvient à compenser le déficit de ses fonctions exécutives : il ralentit et met en place des stratégies comme la structuration verbale pour mieux se contrôler lorsqu'il doit contrôler ses réponses ou lorsqu'il doit faire preuve de flexibilité. Il omet très peu de stimuli. Ses capacités en mémoire de travail et à long terme sont très bonnes.

Le jeune n'émet pas de plaintes au niveau attentionnel ou exécutif. Le jeune fonctionne bien au quotidien et est très performant sur le plan des apprentissages y compris

---

<sup>33</sup> CBIMC : Centre Belge d'Education Thérapeutique pour Infirmités Motrices Cérébrales.

lorsqu'il s'agit d'utiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes inédits ou faire face à des situations complexes.

Mehdi est en situation de bilinguisme français-arabe. Son niveau de langage oral est supérieur à la moyenne des jeunes de son âge. En langage écrit, la lecture est trop lente mais précise et tout à fait fonctionnelle : bonne compréhension de ce qui est lu, même lorsqu'il s'agit d'inférences. Mehdi dispose de bonnes compétences métalinguistiques (langage élaboré : repérage d'incongruités, métaphores et autres figures de style...). Les capacités en orthographe se situent également dans la moyenne attendue.

Mehdi est un jeune performant à l'école. Il est motivé, intéressé et aime les beaux points. Il a de l'ambition et voudrait faire des études supérieures. Il est capable de transférer des apprentissages. Il organise bien son travail et étudie efficacement. Il a néanmoins une petite tendance à étudier par cœur, sans faire de liens entre les différents éléments de la matière jusqu'au moment de l'évaluation.

**Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- Les besoins sont identifiés, le diagnostic posé. L'élève bénéficie d'aides dont un outil numérique, mais sans précisions sur la nature des aides.
- Les difficultés portent sur les aspects moteurs, visuo-spatiaux et les faiblesses portent sur les fonctions exécutives. L'élève a développé des stratégies de compensation, à ce niveau, qui paraissent suffisantes pour l'instant pour assurer une scolarité sans difficultés.
- L'élève développe une apparente assurance qui peut amener l'équipe éducative à minimiser les difficultés et à faire preuve de moins de compréhension. Une vigilance doit être apportée quant à ses difficultés et ses faiblesses et donc à l'évolution de ses besoins.
- Il est important de tenir compte de l'environnement social quant à sa relation avec ses pairs : l'insécurité, le mal-être de Mehdi et la qualité de la relation à autrui.
- Les projets d'avenir de Mehdi sur un plan scolaire, professionnel et de vie doivent également être exprimés et entendus par les différents intervenants.

Gladys

Gladys vit chez ses 2 parents. Elle a 8 ans et est scolarisée en 2<sup>ème</sup> année primaire. Elle recommence son année et vient d'être diagnostiquée **dysphasique**.

### **Observation de son comportement et besoins de Gladys**

L'enfant présente des difficultés scolaires, avec parfois un refus des activités d'apprentissage lorsque celles-ci durent dans le temps. Celles-ci sont présentes tant à la maison qu'à l'école. L'enfant peut montrer un découragement ou un rejet lors des devoirs.

Les consignes sont difficilement comprises par l'enfant. Elles doivent être réexpliquées par l'enseignante afin d'en assurer la compréhension. L'institutrice remplaçante met en avant la volonté de l'enfant à vouloir comprendre les consignes et à s'appliquer si l'adulte est à ses côtés.

Un groupe d'enfants de la classe se moque fréquemment d'elle lorsqu'elle prend la parole. En effet, la place des mots dans les phrases est parfois incorrecte ou des mots semblent être omis (elle mange pomme). Les autres ne la rejettent pas (elle a des amies fixes dans la cour) mais présentent des difficultés de compréhension (elle parle à voix basse, peu de mots). Lorsque ses amies lui parlent, elle plisse les sourcils et met un certain temps avant de répondre. Ce temps allongé est également présent lorsqu'elle est interrogée en classe.

Des difficultés d'organisation dans son plumier sont mises en évidence par les parents. Le rangement dans les classeurs semble satisfaisant pour l'instant.

Le mobilier est adapté à sa morphologie, un élastique est placé au niveau des pieds du banc.

### **Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- Le diagnostic-étiquette ne permet pas à l'équipe éducative de comprendre les troubles ni de répondre adéquatement aux besoins de l'élève.
- Les observations, dans les différents milieux de vie de l'élève, quant à elles (fatigue, découragement, manque d'organisation dans le plumier...), permettent la proposition d'AR répondant aux besoins de Gladys.
- Les difficultés de l'élève amènent des moqueries de ses condisciples : il y a une nécessité d'aborder la question de sa différence en classe.

- Un continuum de soutien est indispensable entre le travail en classe et à la maison (mêmes stratégies) -> nécessité de communication régulière entre l'école et les parents (et les professionnels extérieurs).

## Guillaume

Guillaume est en 4<sup>e</sup> secondaire. Il souffre du **Covid long** depuis septembre 2020. Il est venu trois semaines à l'école durant le premier trimestre de sa troisième puis sa santé s'est fortement dégradée. C'est la deuxième année scolaire consécutive qu'il est malade.

### **3<sup>e</sup> secondaire** : Année 2020-2021

Symptômes année scolaire 2020-2021 : extrêmement fatigué, maux tête, maux ventre, difficultés circulatoires, douleurs thoraciques, difficulté à se concentrer.

Il est couvert par un certificat médical durant toute sa troisième secondaire.

### **Aménagements mis en place par l'école :**

- Adaptation de la passation des épreuves de Noël : il a présenté seulement quelques examens en décembre et janvier (pas tous les examens et séparés en deux sessions).
- En mai-juin, il a bénéficié du système de class contact<sup>34</sup> que l'équipe éducative a accepté. Cela lui a permis de raccrocher aux cours. Du point de vue des parents, ce système fonctionnait bien.

En juin, l'élève réussit tout juste alors qu'avant il réussissait brillamment.

### **4<sup>e</sup> année secondaire** : Année 2021-2022.

**Symptômes** : maux de tête, nausées, fatigue, la concentration revient.

Il a un certificat médical pour faire au maximum un mi-temps en présentiel à l'école. Il organise son horaire en fonction de ce qui est le plus difficile de faire seul à distance.

### **Aménagements demandés et obtenus :**

- Classe géographiquement proche de la porte d'entrée car faiblesse musculaire.
- Mise en ordre des cours : l'école propose un aménagement universel avec un système de binômes. Quand l'un est malade, l'autre se charge de la mise en

---

<sup>34</sup> Class Contact : <https://www.classcontact.be/> dispositif qui permet à l'élève malade d'être connecté à sa classe grâce à un système de caméra.

ordre de ses cours. Guillaume a 4 à 5 élèves qui se sont répartis tous les cours. Ils donnent les feuilles à compléter quand il vient en présentiel, font des photos de leurs prises de notes et lui envoient par Instagram.

- Proposition d'étaler sa session de fin d'année : faire une partie en juin et le reste fin août.

### **Obstacles :**

- En 4<sup>e</sup> secondaire, les élèves ne prennent pas encore bien note, il doit déchiffrer leur écriture sur les photos et recopier sans avoir eu les explications.
- L'école utilise Smartschool mais les enseignants ne transmettent pas les notes de cours via ce canal.
- L'élève a besoin d'explications pour les cours auxquels il ne peut assister. Class contact le lui permettait : les caméras sont orientées vers le tableau interactif et il entend la voix du professeur mais les enseignants de 4<sup>e</sup> secondaire refusent ce dispositif qu'ils considèrent comme trop contraignant.
- Les jours où il est présent, l'élève doit présenter les évaluations qu'il a manquées en raison de ses absences. S'il est en échec, les enseignants proposent des remédiations qui se passent en dehors de la classe. La question de l'évaluation en cours d'année renforce l'absence de l'élève aux cours.
- Les enseignants demandent qu'il leur envoie ses questions, ils attendent que les choses viennent de lui, il doit être acteur.

### **Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- La nécessité de penser des aménagements raisonnables en termes de gestion de l'absentéisme et de présence à temps partiel à l'école pour certains troubles.
- La place du certificat médical et l'importance de la concertation dans la détermination du temps de présence à l'école.
- La nécessité d'informer les enseignants sur les possibilités d'aides à distance pour l'élève en absence de longue durée (dans ce cadre, directement par Class contact).
- La nécessité de disposer du même local si le dispositif Class contact est installé.
- La possibilité d'alterner l'enseignement à distance et le présentiel. Formaliser l'enseignement à distance comme aménagement raisonnable.
- La place envahissante que l'évaluation peut prendre au détriment des temps d'apprentissage.

- L'importance d'assurer la mise à disposition des supports de cours pour les élèves absents de longue durée. Cette mise à disposition doit être assurée par l'école et non par un pair.
- L'importance de maintenir le sentiment d'appartenance à l'école (via une personne de référence, qui prend des nouvelles, qui s'assure que les cours sont à disposition, qui facilite les moments de présence afin de les favoriser...).

Thomas

### **Description des besoins de l'élève.**

Thomas a 13 ans et 7 mois et est en deuxième secondaire. Il est en difficulté depuis son plus jeune âge ; sa scolarité est laborieuse depuis le début. Il est maladroit, ne distingue pas la gauche et la droite, fait preuve d'impulsivité, saute des exercices, lit mal les consignes pour en avoir vite fini. Il éprouve des difficultés importantes d'organisation et de planification (faire sa mallette, mettre la table, réaliser une construction en Lego, faire ses lacets...).

### **Observation du comportement de l'élève en classe**

Il oublie, est très distrait et bouge beaucoup en classe ce qui lui vaut des nombreuses remarques au journal de classe. Les professeurs disent de lui qu'il fait de bêtes fautes, qu'il a tendance à abandonner car il se sent vite dépassé. Ces difficultés se manifestent également dans ses activités extrascolaires (boxe, scoutisme et BMX). Thomas a plusieurs échecs au bulletin. En français par exemple, il a du mal à saisir le sens d'un texte, reste attaché à des détails. Il se plaint de ses nombreux oublis et exprime qu'il arrive à ses limites : rester attentif pendant une heure de cours est déjà trop pour lui. Il développe une mauvaise estime de lui-même, tant en raison de sa situation scolaire que familiale.

### **Aménagements proposés en première secondaire**

L'équipe éducative lui propose d'être seul sur un banc pour faciliter sa concentration.

Thomas bénéficie de cours de rattrapage à l'école afin de le soutenir dans ses apprentissages et éviter ainsi une seconde session en juin.

## **Obstacles rencontrés**

Le contexte familial est excessivement tendu : les parents sont séparés depuis sa toute petite enfance et sont en désaccord complet sur la manière d'aider l'enfant. La maman relativise les difficultés et s'oppose à toute démarche diagnostique. Elle est convaincue que l'aide qu'elle lui apporte est suffisante et que son fils n'a pas besoin d'un soutien spécifique.

Devant les plaintes récurrentes de l'enfant, le père entreprend toutefois une démarche diagnostique auprès d'un centre pluridisciplinaire. Après une investigation sérieuse, Thomas reçoit un diagnostic de trouble de l'attention avec hyperactivité mais qui n'est pas accepté par la maman.

Le papa remet le diagnostic à l'école et fait une demande d'aménagements raisonnables. Il en informe la maman. En parallèle et pour de multiples raisons personnelles, il réalise des démarches auprès d'un avocat pour réclamer la garde de son fils.

## **Démarches réalisées par l'école en deuxième secondaire**

La personne référente pour les aménagements raisonnables prend connaissance du bilan et s'adresse à l'équipe éducative pour qu'elle donne son point de vue. Celle-ci réagit positivement à l'idée de mettre en place des aides officielles pour Thomas car cela pourrait lui être profitable au vu de ses difficultés. La référente prend contact avec la maman, l'informe des démarches mais celle-ci s'offusque que le papa ait communiqué le diagnostic à l'école sans son accord et s'oppose violemment à ce que l'école entreprenne quoi que ce soit qui puisse associer son fils à la notion de « handicap ». Elle accepte toutefois que celui-ci soit rencontré et que des aides non-stigmatisantes soient mises en place.

La référente aménagements raisonnables a un entretien avec l'élève. Celui-ci exprime toute sa souffrance, son besoin de soutien via la mise en place d'aménagements raisonnables. Il explique qu'il a le sentiment d'être un ballon que ses parents se renvoient mutuellement. Le Centre PMS rencontre l'élève également et confirme l'importance de la souffrance de l'enfant et la nécessité de mettre en œuvre des aménagements.

Devant la détresse de Thomas, la référente aménagements raisonnables fait une première proposition de protocole qu'elle soumet à l'élève, à l'équipe éducative et aux

parents pour qu'ils puissent le compléter et l'ajuster en fonction de leurs observations. Dans cette école, le protocole s'élabore avec l'équipe éducative à partir d'un document martyr et l'ensemble des professeurs est invité à collaborer et à le signer.

Le papa signe le protocole, la maman le signe avec la mention 'refusé' malgré une concertation organisée avec la Direction. Celle-ci persiste en effet dans son refus d'un protocole officiel.

### **Impact des démarches**

L'enfant est en grande souffrance et le conflit parental s'enflamme : le refus de la maman de signer le protocole d'aménagements raisonnables contre la volonté de Thomas, ajoute une ligne au dossier juridique du papa qui ne compte pas en rester là.

L'équipe éducative est dans l'incompréhension et regrette la situation. Elle est prête à mettre les aménagements en œuvre mais face au refus et à la détermination de la maman, elle n'ose pas apporter une aide à la mesure des besoins de Thomas.

### **Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- L'école est confrontée à un conflit parental qui entrave la procédure aménagements raisonnables. La direction fait bien la différence entre les deux problématiques et invite les parents à régler leur conflit en dehors de l'école via le tribunal de la famille si nécessaire.
- Le Centre PMS a un rôle important à jouer dans la prise en compte de la problématique familiale dans la gestion de la situation.
- Le rôle du pôle territorial est d'aider l'équipe éducative à identifier ce qu'elle peut mettre en place en termes d'aménagements universels pour assurer un premier palier de soutien à l'élève.
- Dans cette situation, l'utilisation du profil de compétences et de fonctionnement aurait peut-être facilité le dialogue avec la maman en évitant la référence à un diagnostic qu'elle refuse pour son enfant.
- La situation de Thomas n'est pas un cas isolé. Parfois, c'est l'inverse qui arrive : un parent exige un aménagement dont l'élève ne veut pas et se lance dans un combat dans lequel le jeune ne se sent pas concerné. Il arrive également qu'une école impose un aménagement qui ne convient pas à l'élève. **Il est important que le décret ou le code prévoie de manière explicite la nécessité de prendre en compte la parole de l'élève.**

- La présence d'un trouble envahissant est une épreuve pour des parents qui peuvent adopter des attitudes de déni ou de surprotection. Cette souffrance ne concerne pas l'école directement mais il est important que ces aspects psychologiques et relationnels des troubles puissent être compris par le monde scolaire.

### Cécile

Cécile, 17 ans, est en 4e générale. Elle est fille unique et sa maman l'éduque seule. Elle a toujours été une élève assez imprévisible mais sa scolarité s'est passée sans problème aigu jusqu'en 3e secondaire. Au terme de l'année, elle reçoit une attestation d'orientation vers l'enseignement technique de qualification.

Elle fait toute une série de tests chez une neuropsychologue et reçoit plusieurs diagnostics : **haut potentiel, légère dyspraxie et troubles de l'attention avec impulsivité importants**. Elle décide de refaire sa troisième générale mais les troubles engendrent des problèmes de comportement. La maman présente également un important trouble de l'attention avec impulsivité, ce qui complique la communication avec l'école mais la situation est médiatisée par une amie de la maman qui est enseignante dans l'établissement.

Cécile réussit son année sans restriction et change d'école suite à un déménagement.

La maman informe le nouvel établissement que Cécile a des besoins spécifiques et veut communiquer directement avec les enseignants lors de la réunion de parents mais elle n'est pas entendue.

L'école, qui ne connaît pas le parcours antérieur de Cécile, ne prend pas la mesure des troubles. Aucun protocole n'est rédigé, le CPMS n'est pas informé.

Cécile entre dans un cercle vicieux de comportements-défis/sanctions contestées immédiatement par la maman (0 pour un travail rendu trop tard, absences injustifiées car elle a oublié de rendre les certificats médicaux).

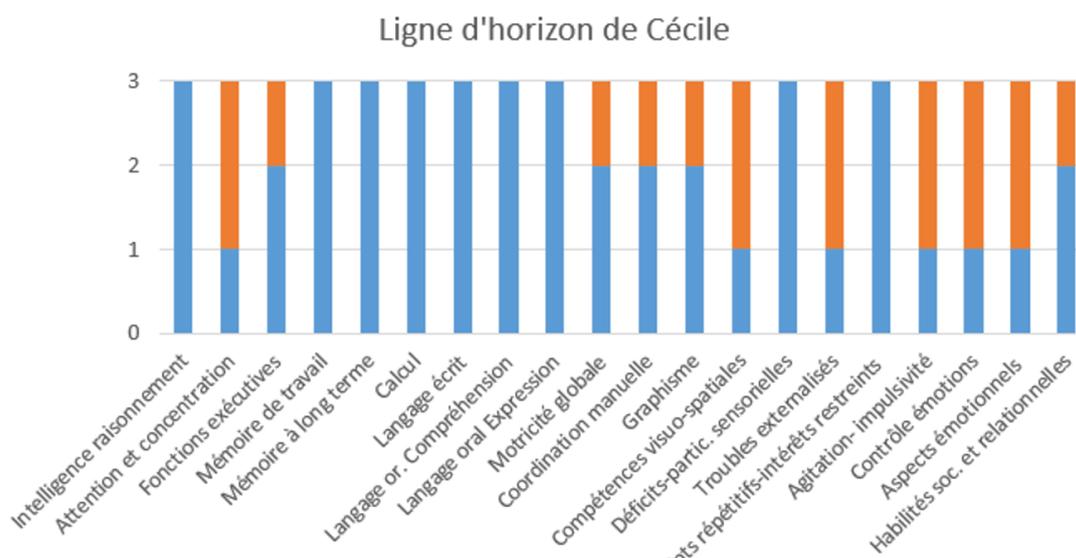
La situation dégénère : conflit avec un professeur qui la soupçonne d'avoir fait faire un travail par quelqu'un d'autre, avec l'éducatrice qui la 'harcèle' pour les justificatifs d'absence, avec un jeune professeur qui aurait tenu des commentaires déplacés sur son apparence.

La maman a un mode de communication inadéquat, elle a tendance à confondre la situation de sa fille et la sienne, mais elle a une compréhension fine des troubles de sa fille et une analyse correcte de l'impact de leur non-reconnaissance par l'équipe éducative.

Le CPMS est (enfin) interpellé par la direction, en raison des problèmes de comportement et pour avoir une aide à la rédaction du protocole.

La maman donne l'ensemble des bilans au CPMS et à l'école, ceux-ci sont traduits dans le profil de compétences et de fonctionnement :

DOMAINES	Fonctions	Compétences	préservée	besoins
COGNITIF	Intelligence raisonnement	Intelligence raisonnement	3	0
	F° attentionnelles exécutives et mnésiques	Attention et concentration	1	2
		Fonctions exécutives	2	1
		Mémoire de travail	3	0
		Mémoire à long terme	3	0
LANGAGE	Difficultés spécifiques d'apprentissage	Calcul	3	0
	Langage oral	Langage écrit	3	0
		Langage or. Compréhension	3	0
PSYCHO-MOTEUR	Compétences motrices et psychomotrices	Langage oral Expression	3	0
		Motricité globale	2	1
		Coordination manuelle	2	1
		Graphisme	2	1
	Déficits ou particularités sensorielles	Compétences visuo-spatiales	1	2
	Troubles externalisés	Déficits-partic. sensorielles	3	0
	Comportements répétitifs, activités et intérêts restreints	Troubles externalisés	1	2
SOCIO-AFFECTIF	Capacités de contrôle et de régulation	Cpts répétitifs-intérêts restreints	3	0
	Aspects émotionnels (confiance en soi, anxiété)	Agitation- impulsivité	1	2
		Contrôle émotions	1	2
	Habiletés sociales et relationnelles	Aspects émotionnels	1	2
		Habiletés soc. et relationnelles	2	1



L'ampleur des problèmes d'attention, d'impulsivité et de contrôle des émotions apparaît clairement. Toutefois, il est trop tard. La confiance entre l'école et l'élève est rompue. Cécile échoue sa 4<sup>e</sup> et l'école prend une décision de non-réinscription. Cécile a perdu deux années dans son cursus.

**Cette situation met plusieurs éléments en évidence :**

- L'importance de la communication de la nature des troubles et de la prise en compte de ceux-ci dans des délais rapides (aucune communication entre les deux établissements) et le passage d'information d'un établissement à l'autre. La mise en œuvre du DAccE devrait optimiser cette communication.
- La nécessité d'informer l'équipe éducative de manière structurée par des professionnels connaissant les troubles (et non par le parent) afin d'éviter que les enseignants attribuent le comportement de l'élève à de la mauvaise volonté ou des caprices.
- Les difficultés de communication avec un parent qui présente lui-même des troubles.
- ...

**Noah**

Noah a 15 ans et est suivi depuis de nombreuses années pour une maladresse motrice et des difficultés d'apprentissage du français.

Il a fait de la logopédie à l'école primaire mais garde des difficultés de compréhension à la lecture, il écrit lentement et son écriture est parfois illisible. Il est lent, distrait, et peu organisé dans son travail.

Il a reçu il y a quelques années un diagnostic de dyspraxie (TAC) et de TDAH.

De plus, depuis la petite enfance, il présente des difficultés relationnelles, est plutôt solitaire, ne partage pas les préoccupations et centres d'intérêt des jeunes de son âge. Il a souffert de moqueries, voire de harcèlement. Il a traversé une période de mal-être et de dépression.

En famille, il s'entend difficilement avec sa sœur qui ne partage pas ses centres d'intérêt, il suit son idée et prend difficilement en compte le point de vue de l'autre, il respecte les règles à la lettre, prend les consignes au premier degré. Il est solitaire, passionné de mangas, et il lui arrive encore de tourner autour de la table en manipulant deux pièces de Kapla. Il fait du théâtre. Il n'a pas beaucoup d'initiative et la maman doit lui « remplir son agenda ».

Sur le plan sensoriel, il présente une hypersensibilité au bruit, est gêné par certains habits, textures, odeurs. Il est sélectif sur le plan alimentaire.

Il a un excellent niveau de langage oral, est même très précis et reprend ses parents lorsqu'ils n'utilisent pas le terme adéquat. Par contre, il ne comprend pas toujours ce qui est implicite.

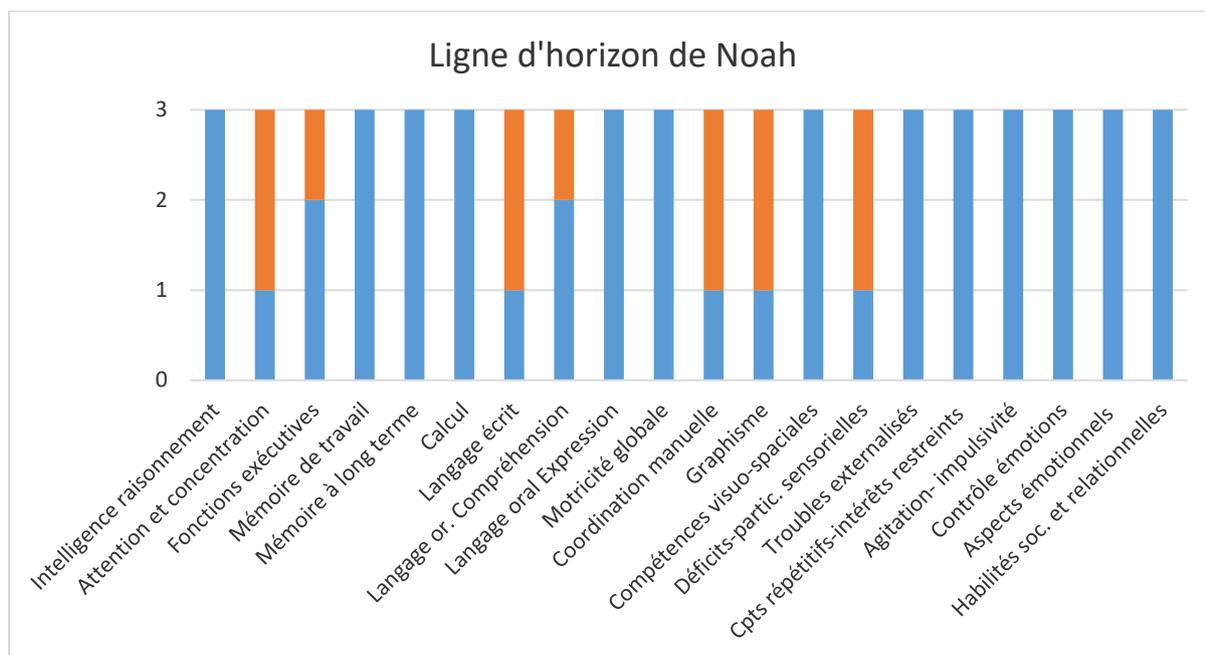
Il a obtenu son CEB<sup>35</sup> avec des résultats limites, surtout en calcul.

L'école a déjà mis en place des aménagements. Depuis l'an dernier, il a quelques amis à l'école, essentiellement des filles. Il se sent mieux intégré depuis lors. Il lui arrive encore parfois de s'énerver lorsqu'il subit trop de pression scolaire.

Récemment, suite au conseil d'une amie de la famille, une évaluation complémentaire a été réalisée et il a reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme ou « syndrome d'Asperger » qui éclaire certains aspects de sa personnalité et de ses relations sociales. Depuis lors, il se sent mieux. La famille a également pris la mesure de ses particularités et de ses besoins. Elle a mis en place une série de règles et de repères structurés dans la vie quotidienne qui facilitent le vivre-ensemble.

---

<sup>35</sup> CEB = certificat d'étude de base délivré en fin de 6<sup>e</sup> primaire



*Dans les différents domaines de compétence et de fonctionnement, les colonnes bleues représentent les compétences de Noah et les colonnes orange, les domaines qui nécessitent une attention particulière.*

Le profil met en évidence qu'il existe effectivement des difficultés et des particularités typiques de l'autisme : particularités de langage oral avec vocabulaire précis mais difficultés de compréhension de l'implicite, difficultés relationnelles avec conflits et malentendus, besoin d'isolement et activités répétitives, troubles sensoriels, besoin de structure, ... Cependant, les difficultés principales rencontrées à l'école ne se retrouvent pas dans le domaine de son trouble autistique. Pour peu que l'on prenne conscience de sa personnalité et de son fonctionnement (niveau 1), ses besoins sont surtout en lien avec son trouble déficitaire de l'attention (besoin d'aménagements et d'une médication), ses difficultés d'apprentissage du calcul (adaptation des cours et logopédie), ses difficultés de coordination et de graphisme (adaptations des modalités de prise de note, utilisation d'un ordinateur pour certaines tâches).

Les particularités sensorielles peuvent également nécessiter des aménagements dans sa vie quotidienne ou en classe (comme le port d'un casque anti-bruit, un endroit pour s'isoler à la demande, des repas préparés à la maison ...).

<b>Profil de compétences et de fonctionnement</b>	<b>Niveau de besoins</b>
<b>INTELLIGENCE / RAISONNEMENT</b>	<b>0</b>
<b>LANGAGE ORAL</b>	
➤ Compréhension	1
➤ Expression	0
<b>COMPETENCES MOTRICES ET PSYCHOMOTRICES</b>	
➤ Motricité globale	0
➤ Coordination manuelle et capacités de manipulation fine	1+2
➤ Graphisme	1+2
➤ Compétences visuo-spatiales	0
<b>HABILITES SOCIALES ET RELATIONNELLES</b>	<b>0</b>
<b>FONCTIONS ATTENTIONNELLES, EXECUTIVES ET MNESIQUES</b>	
➤ Capacités attentionnelles et de concentration	1+2
➤ Capacités exécutives (organisation, planification, flexibilité)	1
➤ Capacités de mémoire de travail	0
➤ Capacités mnésiques à long terme	0
<b>CAPACITES DE CONTRÔLE ET DE REGULATION</b>	
➤ De son agitation motrice et de son impulsivité	0
➤ De ses émotions	0
<b>DIFFICULTES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE</b>	
➤ Langage écrit	0
➤ Calcul	1+2

<b>DEFICITS OU PARTICULARITES DANS LE DOMAINE SENSORIEL</b>	1+2
<b>ASPECTS EMOTIONNELS</b> (confiance en soi, anxiété, ...)	0
<b>COMPORTEMENTS EXTERNALISES</b> (vers l'autre ou vers les objets)	0
<b>COMPORTEMENTS MOTEURS ATYPIQUES, REPETITIFS OU CENTRE D'INTERETS PEU VARIES.</b>	0

Au final, dans le cadre d'aménagements en classe ou à l'école, il nous semble nécessaire de proposer :

- des aménagements généraux et universels pour
  - les difficultés de compréhension verbale : reformuler les questions, être explicite, vérifier que la consigne est comprise,
  - les difficultés de planification : aide au journal de classe,
  - le trouble de l'attention et les difficultés de planification : temps additionnel, relances attentionnelles, feuilles claires, police de caractère agrandie, consignes mises en évidence ;
- des aménagements associés à des adaptations et accommodations pour
  - les difficultés en calcul : utilisation d'une matrice ou d'abaques, d'une calculatrice,
  - les difficultés de coordination motrice : matériel adapté (latte avec poignée ...),
  - les particularités sensorielles : casque anti-bruit, endroit pour s'isoler à la demande, repas spécifiques,
  - le graphisme : aide à la prise de notes, temps additionnel, utilisation d'un ordinateur, diminuer les exigences en termes de productions graphiques.

**Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- Le diagnostic de Noah est complexe : il présente une forme légère de trouble autistique associé à des un trouble déficitaire de l'attention et à une dyspraxie/dysgraphie. Il éprouve également des difficultés de compréhension verbale et des difficultés spécifiques dans le domaine logico-mathématique. Le profil de compétences et de fonctionnement représenté

de manière visuelle met davantage en évidence ses ressources que la juxtaposition des diagnostics-étiquettes qui péjorent sa situation !

- Noah éprouve des difficultés d'intégration dans sa classe et fait l'objet de harcèlement et de rejet comme les autres élèves décrits dans les différentes vignettes. Les élèves à besoins spécifiques sont particulièrement fragiles face aux phénomènes de harcèlement. Le travail sur le climat d'établissement et le climat de classe constitue une priorité pour rendre notre école inclusive.

## Barbara

Barbara est une enfant de 11 ans qui présente des difficultés de développement et d'apprentissage depuis les premières années de la vie en lien avec une anomalie génétique. Elle souffre également d'un diabète de type 1.

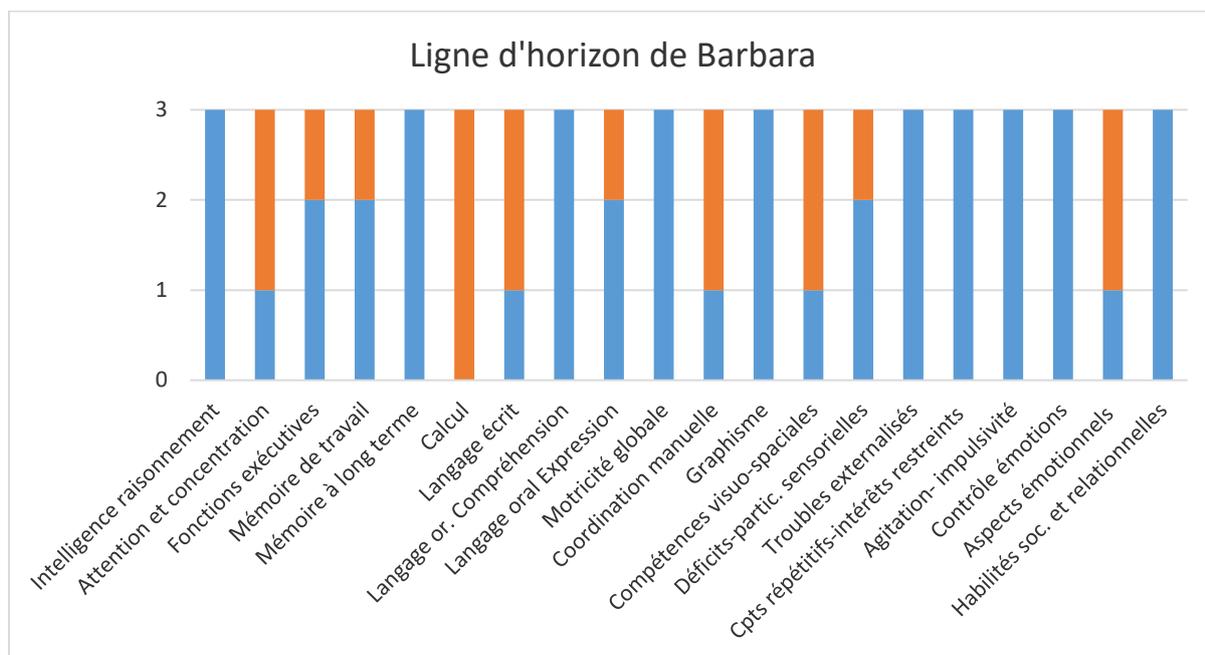
Elle a bénéficié de diverses évaluations et est suivie depuis plusieurs années dans le cadre d'un CRA en logopédie, psychothérapie et ergothérapie.

Elle bénéficie d'injections d'insuline et également d'un traitement médicamenteux psychostimulant en raison d'un trouble déficitaire de l'attention.

Les bilans mettent en évidence :

- Une intelligence moyenne mais hétérogène, meilleure sur le plan verbal que sur le plan visuospatial.
- Un trouble de l'attention pour lequel elle prend un traitement médicamenteux.
- Des troubles spécifiques des apprentissages qui prédominent en calcul mais qui sont également présentes dans le langage écrit.
- Une maladresse psychomotrice.
- Un trouble visuel pour lequel elle porte des lunettes.

Ses difficultés ont entraîné au fil de temps une perte de confiance avec des moments de découragement. Son intégration scolaire a été difficile, notamment l'an dernier car son enseignante était assez sévère et en raison d'un conflit avec un autre enfant. Elle se sent mieux cette année dans sa classe.



Le profil met en avant les besoins d'une prise en charge et d'une aide extérieure sur le plan de son trouble déficitaire de l'attention (médication et rééducation), de ses difficultés de coordination manuelle (ergothérapie), du langage écrit et surtout du calcul (logopédie). Dans ce dernier domaine, les difficultés sont telles qu'une adaptation des exigences est nécessaire (niveau d'intensité 3). Un suivi psychothérapeutique est également en place.

Par ailleurs, les enseignants doivent être informés de ses difficultés sur le plan visuo-spatial, de l'expression verbale, des fonctions exécutives (organisation, planification ...), et de son port de lunettes.

Profil de compétences et de fonctionnement		Niveau de besoins
<b>INTELLIGENCE / RAISONNEMENT</b>		<b>0</b>
<b>LANGAGE ORAL</b>		
➤ Compréhension		0
➤ Expression		1
<b>COMPETENCES MOTRICES ET PSYCHOMOTRICES</b>		

➤ <b>Motricité globale</b>	0
➤ <b>Coordination manuelle et capacités de manipulation fine</b>	1+2
➤ <b>Graphisme</b>	0
➤ <b>Compétences visuo-spatiales</b>	1+2
<b>HABILITES SOCIALES ET RELATIONNELLES</b>	0
<b>FONCTIONS ATTENTIONNELLES, EXECUTIVES ET MNESIQUES</b>	
➤ <b>Capacités attentionnelles et de concentration</b>	1+2
➤ <b>Capacités exécutives</b> (organisation, planification, flexibilité)	1
➤ <b>Capacités de mémoire de travail</b>	1
➤ <b>Capacités mnésiques à long terme</b>	0
<b>CAPACITES DE CONTRÔLE ET DE REGULATION</b>	
➤ <b>De son agitation motrice et de son impulsivité</b>	0
➤ <b>De ses émotions</b>	0
<b>DIFFICULTES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE</b>	
➤ <b>Langage écrit</b>	1+2
➤ <b>Calcul</b>	1+2+3
<b>DEFICITS OU PARTICULARITES DANS LE DOMAINE SENSORIEL</b>	1
<b>ASPECTS EMOTIONNELS</b> (confiance en soi, anxiété, ...)	1+2
<b>COMPORTEMENTS EXTERNALISES</b> (vers l'autre ou vers les objets)	0
<b>COMPORTEMENTS MOTEURS ATYPIQUES, REPETITIFS OU CENTRE D'INTERETS PEU VARIES.</b>	0

La grille d'évaluation des besoins permet d'attirer l'attention des enseignants sur la nécessité :

- de modifier les exigences pédagogiques (niveau 3) dans le domaine du calcul qui est sa difficulté principale ;
- d'accepter des adaptations et accommodations pratiques (niveau 1+2) concernant ses difficultés dans le domaine visuo-spatial et visuo-praxique (feuilles agrandies, latte adaptée, utilisation d'un logiciel pour certains apprentissages en géométrie ...), dans le domaine de la lecture (relire certaines consignes écrites, vérifier leur compréhension ...), dans la gestion de son trouble de l'attention ;
- de mettre en place des aménagements universels (niveau 1) pour ses difficultés d'organisation de son travail, de planification et de certaines difficultés légères d'expression verbale.

**Cette situation met en évidence les éléments suivants :**

- Barbara a des parents très présents, qui ont accès à des ressources externes et peuvent les activer.
- Elle bénéficie d'un encadrement externe à l'école très important. La qualité et la régularité de la communication entre les services externes et l'école sont déterminantes pour assurer la cohérence du suivi de l'élève.
- Ces deux éléments ont permis à Barbara de rester dans l'enseignement ordinaire, ce qui a contribué à sa progression au niveau des apprentissages.
- Une information ajustée des enseignants et des condisciples de classe est nécessaire pour assurer la sérénité de Barbara dans la classe.
- La sévérité de la dyscalculie et l'importance des difficultés au niveau du langage écrit posent le problème de l'évaluation standardisée lors de la passation du CEB.
- On signale que cette année, elle semble avoir trouvé un apaisement sans pour autant expliquer les sources de cet apaisement. Ce serait important d'en identifier les raisons afin de pérenniser ce mieux être.

## 5. Synthèse et mise en perspective

### 5.1. Les questions sensibles soulevées par les vignettes.

#### 5.1.1. La communication avec les parents

Face à l'annonce du besoin spécifique de leur enfant (que cela soit une maladie, un trouble...), chaque parent réagit différemment. Il faut du temps pour assimiler l'information et en comprendre les répercussions sur la vie scolaire, médicale et quotidienne de l'enfant. Le parent évolue avec son enfant à besoins spécifiques en fonction des expériences vécues, des relations tissées avec les thérapeutes, les équipes éducatives, les médecins, la famille proche ou éloignée...

A la lecture des vignettes pédagogiques, il ressort clairement que la communication école-famille constitue la base d'un partenariat constructif et positif pour l'élève à besoins spécifiques.

Dans la pratique, il arrive fréquemment que les parents ne se sentent pas entendus par l'école. Certains n'osent plus demander des aménagements par peur de réactions négatives envers leur enfant ou parce que l'enfant lui-même veut rester discret pour toute une série de raisons.

De leur côté, les équipes éducatives se disent envahies par de multiples demandes de certains parents. Elles sont confrontées à des attitudes très divergentes qu'elles ont parfois du mal à comprendre : parents dans le déni, dans la colère, complètement démunis, épuisés, ou au contraire, devenus des « experts » du trouble de leur enfant. Certains sont reconnaissants de la bienveillance et de l'investissement des enseignants, d'autres en demandent toujours plus.

Quand le parent présente des besoins spécifiques analogues à ceux de l'élève, il est très conscient des difficultés à venir. Cela peut raviver de douloureux souvenirs qui vont interférer dans la communication avec l'école (situation de Cécile) ou, au contraire, l'aider et l'outiller pour être un interprète avisé des difficultés de son enfant.

Par ailleurs, il arrive que la communication dérape parce que le parent est dans la militance plutôt que dans le dialogue.

La question du harcèlement vécu parfois par l'élève à besoins spécifiques ressort aussi de la lecture des vignettes pédagogiques et peut être une pierre d'achoppement

importante dans la communication école-famille, surtout si les familles ont l'impression que la souffrance de leur enfant n'est pas prise en compte.

**En ciblant la communication sur les éléments pertinents et essentiels, le profil de compétences et de fonctionnement contribue à mettre de l'huile dans les rouages de la communication école-famille.**

### **5.1.2. La place de l'élève dans les décisions prises à son égard**

Alors que la Convention des Droits de l'Enfant et la Convention des Droits des Personnes handicapées, toutes deux ratifiées par la Belgique, garantissent à l'enfant qui est capable de discernement, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, le code de l'enseignement ne donne la parole à l'élève que s'il est majeur.

Dans la situation de Thomas, l'école aurait une marge de manœuvre plus claire si le code attribuait explicitement à l'élève mineur le droit de demander des aménagements raisonnables.

L'élève est le partenaire le mieux placé pour savoir si un aménagement est efficace, pertinent pour lui ou non. Il faut pouvoir respecter son souhait s'il préfère se passer d'aménagements même si le parent, le thérapeute ou l'école l'estime nécessaire. Il faut alors s'interroger sur les motifs de son refus. Celui-ci peut être lié à des commentaires désagréables de condisciples, à une dynamique de classe qui manque de bienveillance, ou à d'autres facteurs importants à repérer.

### **5.1.3. Clarification de la démarche évolutive et du positionnement institutionnel des centres PMS**

A la lecture des vignettes, il apparaît que l'absence d'une formalisation claire de la démarche évolutive maintient l'école, ses partenaires et ses bénéficiaires dans le doute des étapes à entreprendre. Faute de démarche explicite, sur le terrain, c'est en fonction de la diversité ou la multiplicité des expériences professionnelles et des partenariats que se prennent des décisions.

Cette situation pourrait se résoudre par une clarification du positionnement institutionnel des centres PMS. Le Conseil Supérieur des Centres PMS est en cours de rédaction d'un avis sur ce sujet. L'enjeu est important notamment dans l'intérêt des élèves. Pour que les centres PMS soient mis en capacité de répondre à l'ensemble de

leurs missions, dont la contribution à la démarche évolutive, leurs normes d'encadrement doivent être revues à la hausse.

#### **5.1.4. Les besoins spécifiques qui mettent l'enseignement ordinaire en difficulté**

L'école est un lieu d'apprentissage et de vivre ensemble. La situation de Stéphane montre que, lorsque les besoins liés à l'un de ces deux axes sont trop importants, l'école d'enseignement ordinaire, dans son organisation actuelle, exprime clairement les limites de ses possibilités d'inclusion.

Cela concerne les élèves avec une déficience intellectuelle modérée ou sévère, ceux qui ont des troubles de la communication sévères (autisme, dysphasie...), ceux dont le comportement compromet leur sécurité ou celle du groupe classe, ainsi que les élèves présentant des troubles psychologiques voire psychiatriques générant une angoisse incompatible avec la fréquentation scolaire.

Par exemple, des parents d'enfants atteints de trisomie sont convaincus que, même si leur enfant ne peut répondre aux exigences des référentiels de compétences, son évolution sera plus favorable dans l'enseignement ordinaire car cette inclusion contribuera davantage au développement de ses compétences qu'une ségrégation au sein d'une classe d'élèves présentant les mêmes limites que lui.

De leur côté, les parents d'enfants porteurs d'autisme qui refusent l'enseignement spécialisé ont la conviction qu'une compréhension du fonctionnement de leur enfant en termes sensoriels et communicationnels permettrait d'éviter les comportements défis et une déficience acquise liée à un manque d'interactions adaptées.

Pour que l'enseignement ordinaire se sente apte à scolariser ces élèves aux besoins très spécifiques, il faudra assouplir deux carcans : la réglementation relative à la fréquentation scolaire ainsi que le respect des programmes et des référentiels.

En effet, sans ces assouplissements, les enseignants ne peuvent légitimement s'ouvrir à l'idée d'inclusion. Rapidement, ils se retrouvent face à un conflit de loyauté les forçant à choisir le respect de la norme, des référentiels, du cadre administratif ou l'ouverture à la différence. Ce conflit interne est encore renforcé lorsque ce même cadre, d'un côté, impose des pratiques de différenciation et d'un autre, exige des résultats identiques pour chacun des élèves. Seule l'adaptation de ce cadre permettra l'évolution des mentalités et l'ouverture d'esprit nécessaires à une meilleure inclusion.

### 5.1.5. La fréquentation scolaire

Pour certains élèves à besoins spécifiques, la fréquentation de l'école à temps plein est problématique soit en raison de la fatigue, de l'angoisse générée par la présence à l'école ou de maladies chroniques, soit parce que l'équipe éducative ne peut gérer les comportements défis. Le recours au certificat médical permet de justifier les absences. Toutefois, celui-ci constitue une arme à double tranchant. Tant l'élève que l'équipe éducative peuvent faire une pause, mais le problème de fond n'est pas abordé. Les possibilités de fréquentation scolaire à temps partiel ne sont pas suffisamment accessibles. Certaines directions d'école acceptent que l'élève fasse des 'allers-retours', mais faute de balises claires, la situation est inconfortable tant pour l'équipe éducative que pour l'élève et sa famille. L'enseignement à distance (par un dispositif tel que class-contact) peut faciliter un retour progressif à une scolarité régulière. Il est nécessaire de réfléchir à formuler des aménagements sous forme de modulation de la fréquentation scolaire avec, comme objectif, le recouvrement d'un parcours scolaire satisfaisant (Catherine, Lola, Guillaume).

### 5.1.6. La standardisation des grilles horaires et des épreuves d'évaluations.

On constate également que les enseignants se trouvent confrontés à des obligations légales ou organisationnelles qui échappent totalement aux professionnels de la santé tout comme aux parents. Ainsi, un enseignant, même sans l'énoncer clairement, se trouvera aux prises par exemple avec la gestion de grilles-horaire, l'évaluation des compétences acquises, le respect des référentiels, un cadre administratif strict, autant d'éléments incitant les équipes éducatives à refuser ou à limiter tels ou tels aménagements qui apparaissent pourtant raisonnables de prime abord (Lola, Barbara).

**Aujourd'hui, il apparaît clairement que le cadre de l'école et l'adaptation des certifications et curricula devront être débattus.**

## 5.2. Synthèse de notre travail

Le parcours scolaire d'élèves à besoins spécifiques implique un **dialogue fluide** entre les professionnels habilités à poser le diagnostic, ceux de l'enseignement ainsi qu'avec l'élève et sa famille. Le défi pour l'école est de **concilier la prise en compte des singularités de l'élève reconnu dans ses besoins et ses ressources, la gestion du collectif de la classe et les normes standardisées qui régissent l'école** (programme, épreuves externes...). Pour relever ce défi, il est indispensable de

donner des balises communes aux différents acteurs impliqués, de clarifier le rôle et la complémentarité des rôles de chacun et de modéliser la démarche globale depuis le diagnostic posé jusqu'à la pratique de la classe.

Le premier maillon de la démarche concerne le diagnostic exigé par le code pour ouvrir le droit aux aménagements raisonnables. **Le profil de compétences et de fonctionnement** permet au professionnel habilité de communiquer à l'élève et à sa famille, ainsi qu'à l'équipe éducative toutes les informations nécessaires (et rien que les informations nécessaires) à l'identification des aménagements raisonnables dans des termes compréhensibles et opératoires. La démarche consiste à identifier un niveau de besoins sur une échelle de 0 à 3 pour un ensemble de **fonctions impliquées dans l'apprentissage et le vivre ensemble**. Cette analyse permet de définir 'la ligne d'horizon' de l'élève, c'est-à-dire une représentation visuelle de son potentiel d'apprentissage et de développement, en identifiant les fonctions altérées mais aussi les fonctions préservées sur lesquelles prendre appui pour surmonter les obstacles.

Cette manière de communiquer facilite grandement le dialogue entre les différentes parties concernées et permet de construire **une compréhension commune** du profil de l'élève pour identifier les aménagements à proposer.

L'identification des aménagements raisonnables est déterminée non seulement par le profil de l'élève mais aussi par le contexte de l'école et de la classe. Pour avoir du sens et être efficaces, **les aménagements doivent s'articuler à la gestion de la classe et des apprentissages**. Ces aménagements s'inscrivent dans la continuité des démarches pédagogiques et prennent appui sur les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (DDAP).

Le modèle de réponses à l'intervention (RAI) développé par l'American Institut for Research apporte un éclairage important sur le continuum pédagogique dans la mise en œuvre de la démarche évolutive et l'ajustement permanent des actions à mener à l'égard de l'élève concerné et de l'ensemble de la classe.

**L'articulation entre les niveaux des besoins de l'élève déterminés par le professionnel et les niveaux d'intensité d'interventions, tels que définis dans le modèle RAI, donne des balises aux professionnels amenés à remplir le profil de compétences et de fonctionnement.**

- **Les besoins de niveau 1** impliquent que l'enseignant soit vigilant aux particularités de l'élève mais il n'a pas vraiment besoin d'un expert externe pour le guider dans sa pratique. Il faut qu'un Dispositif de Différenciation et d'Accompagnement Personnalisé soit mis en place ainsi que des aménagements universels.
- **Les besoins de niveau 2** impliquent la mise en œuvre d'aménagements pour lesquels l'enseignant et/ou l'élève a besoin de l'intervention d'un expert externe (ajustement du contexte et des supports d'apprentissage pour que l'élève puisse être évalué sur ses habilités et non sur sa situation de handicap).
- **Les besoins de niveau 3** impliquent une aide quasi systématique de l'élève par un adulte et/ou une adaptation inévitable du niveau d'exigence attendu.

### 5.3 Pistes d'actions concrètes

#### 5.3.1. Diffusion du profil de compétences et de fonctionnement.

Nous avons la conviction que ce document constitue un levier essentiel de communication entre les partenaires et qu'il clarifie le rôle de chacun.

Nous demandons qu'il soit largement diffusé et mis à la disposition de tous les partenaires via une brochure diffusée sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be). Cette brochure comportera non seulement le profil de compétences et de fonctionnement, mais aussi la procédure pour le traduire en ligne d'horizon de l'élève, le lexique, le mode d'emploi à l'attention des professionnels habilités ainsi que la description détaillée de l'usage qui peut en être fait au sein des écoles.

Nous proposons que le document soit utilisé de manière systématique par les centres PMS. Pour cela, il faudra informer et former les agents à son utilisation.

Il faudra être attentif à sa diffusion auprès des professions médicales et paramédicales via leurs unions professionnelles respectives.

#### 5.3.2. Information et formation des acteurs concernés

Nous avons modélisé l'ensemble de la démarche depuis le diagnostic exigé par le code jusqu'à la pratique de la classe. Cette modélisation nous a permis d'identifier le rôle des différents acteurs concernés et d'identifier les complémentarités à assurer entre les actions menées par le centre PMS et celles menées par les pôles.

Cette réflexion doit faire l'objet de moments d'information, de formation et de travail collaboratif tant au sein des centres PMS que des pôles territoriaux.

Nous proposons que ces temps d'appropriation soient repris dans la planification des plans de formation des acteurs concernés.

### 5.3.3. Mise sur pied d'un nouveau groupe de travail

Pour compléter la démarche, il reste un chantier important à mener à bien : l'élaboration d'un **répertoire réflexif d'aménagements raisonnables**. Cet outil devra soutenir l'équipe éducative dans le questionnement indispensable relatif aux obstacles rencontrés et aux leviers disponibles tant au niveau de l'élève que de la classe et du contexte. Il proposera des exemples d'aménagements possibles à adapter selon les circonstances.

**Nous proposons que le/la Ministre en charge de l'éducation organise un nouveau groupe de travail. Celui-ci sera chargé de l'élaboration de ce questionnement et du répertoire réflexif. Il sera composé notamment d'agents de centres PMS, de personnels des pôles, d'enseignants de terrain.**

**Ce groupe de travail devra impérativement bénéficier de l'expertise de chercheurs en orthopédagogie afin que les outils puissent être étayés par des bases scientifiques valides.**

### 5.4. Conclusion

La création d'un enseignement plus inclusif n'est qu'un des nombreux défis que devront relever les acteurs de l'éducation.

L'évolution de notre société, en accélération permanente, rend inévitable une mutation profonde de l'école. Celle-ci doit dorénavant préparer ses élèves à un monde dont les contours se dessinent en temps réel. Cette situation place les enseignants dans une constante gestion de paradoxes et génère énormément d'insécurité. Ce qui était vrai hier, ne l'est plus aujourd'hui mais le sera peut-être de nouveau demain. Les élèves considérés comme ayant des besoins spécifiques sont, au même titre que les autres élèves, de belles ressources pour notre monde futur. Il faut dès lors, qu'à l'image de l'école, la société évolue dans son acceptation de la diversité.

Les questions sont multiples, et les défis incommensurables. La mise en œuvre des aménagements raisonnables et l'implantation des pôles territoriaux ne sont pas une fin en soi. Elles s'inscrivent dans la réforme du Pacte qui est bien plus large. Cette

réforme se veut systémique et il est essentiel qu'elle le soit. Il importe que tous ses chantiers, dont le tronc commun, la démarche évolutive et la réforme des centres PMS progressent de façon cohérente. L'élève sera ainsi au cœur des démarches ; l'école pourra le soutenir dans son parcours et dans ses choix de vie et fera de lui un acteur responsable, capable de façonner le monde de demain.

## 6. Définitions des termes utilisés

6.1 Définitions du cadre légal : difficultés d'apprentissage OU troubles des apprentissages, situation de handicap, besoins spécifiques, aménagements raisonnables.

### ❖ Difficultés d'apprentissage OU troubles des apprentissages <sup>36</sup>:

	Difficultés d'apprentissage	Troubles de l'apprentissage
caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Difficultés temporaires</b> qui se manifestent par un déséquilibre ponctuel ou un retard dans un ou plusieurs apprentissages pouvant mener à des échecs scolaires.</li> <li>• Causes diverses : <b>facteurs sociaux, psychologiques ou environnementaux tels que</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Méthode de travail non efficace et/ou peu adaptée ;</li> <li>✓ Situation familiale et socioéconomique peu stimulante ;</li> <li>✓ Manque de motivation face à la tâche ;</li> <li>✓ Conditions et situations socioaffectives difficiles (deuil, anxiété, etc.).</li> </ul> </li> <li>• <b>S'estompent</b> avec le temps, et grâce à une remédiation adaptée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Difficultés permanentes interférant significativement</b> sur les résultats scolaires ou les activités quotidiennes. Les défis rencontrés sont, par exemple, des lacunes au niveau de la motricité fine, des capacités d'attention, de compréhension, de la mémoire, du langage, etc.</li> <li>• Origine <b>neuro-développementale</b><sup>37</sup> : le cerveau reçoit, comprend, organise et utilise les informations de manière dysfonctionnelle.</li> <li>• Peuvent être <b>contournés</b> grâce à des <b>stratégies compensatoires</b> et des <b>outils novateurs</b>, développés notamment, à travers la mise en place d'aménagements raisonnables ainsi qu'à un soutien scolaire et/ou psychologique adapté et évolutif.</li> </ul>

### ❖ Situation de handicap :

« Une personne peut se retrouver en « situation de handicap » lorsqu'elle rencontre des obstacles à la réalisation de ses activités de la vie courante, par exemple pour se déplacer, suivre une formation ou travailler. La situation de handicap peut évoluer au

<sup>36</sup> Source : Accompagner les jeunes avec Troubles Spécifiques de l'Apprentissage au sein d'une classe – U-Mons.

<sup>37</sup> Le DSM-V définit les troubles spécifiques de l'apprentissage comme des troubles neuro-développementaux qui apparaissent, en ce sens, lors de la période du développement, c'est-à-dire durant la période de l'enfance, parfois même avant l'entrée à l'école.

*cours de la vie d'une personne et être variable selon les obstacles qu'elle rencontre ou non dans son environnement pour réaliser ses activités.*

*Une situation de handicap est donc la non-réalisation ou la réalisation partielle des habitudes de vie d'une personne. L'expression a une portée beaucoup plus large en ce sens qu'elle englobe les personnes ayant des incapacités significatives et persistantes, de même que celles ayant des incapacités temporaires ou légères. »<sup>38</sup>*

❖ Besoins spécifiques :

Définition du livre premier du Code de l'enseignement (article 1.3.3-1 5°) : « *les besoins reconnus résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé.* »

❖ Aménagements raisonnables :

Définition du livre premier du Code de l'enseignement (article 1.3.3-1 1°) : « *Les mesures appropriées, prises en fonction des besoins spécifiques reconnus dans une situation concrète, afin de permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder aux activités organisées dans le cadre de son parcours scolaire, ainsi que de participer et de progresser dans ce parcours, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'école qui doit les adopter une charge disproportionnée, conformément à l'article 3, 9° du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.* »

La notion d'aménagement raisonnable est désormais prise en compte à l'article 17 du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants.

## 6.2 Différents concepts : école inclusive, inclusion, aménagements universels

---

<sup>38</sup> Source : Office des personnes handicapées du Québec 2019.  
<https://www.ophq.gouv.qc.ca/publications/cyberbulletins-de-loffice/express-o/volume-13-numero-4-ete-2019/mieux-comprendre/personne-handicapee-ou-personne-en-situation-de-handicap-y-a-t-il-une-difference.html#:~:text=La%20situation%20de%20handicap%20peut,de%20vie%20d'une%20personne.>

❖ École inclusive :

Définition d'Unia : « *L'enseignement inclusif signifie que tous les élèves apprennent ensemble dans le même environnement scolaire. Cela concerne les élèves en situation de handicap ou non, ainsi que les primo-arrivants qui ne parlent pas la langue ou les étudiants issus de familles qui éprouvent des difficultés. Un système éducatif inclusif est un système dans lequel les écoles adaptent leurs infrastructures, leurs méthodes, leur matériel pédagogique et leur politique du personnel à tous les élèves. Ils veillent ainsi à ce que chaque élève se sente chez lui à l'école. Le système éducatif s'adapte alors aux besoins de chaque élève, et non l'inverse.* » <sup>39</sup>

❖ Inclusion :

Définition de l'Unesco : « *L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.* » <sup>40</sup>

❖ Aménagements universels :

Définition de l'UFAPEC :

Selon l'UFAPEC, beaucoup d'écoles et d'enseignants se refusent à appliquer à la lettre le décret en ne mettant en place des aménagements raisonnables que pour les élèves qui peuvent produire un diagnostic. Il y a, dès lors, une évolution vers deux types d'aménagements : les aménagements dits universels ou pour tous ou de base (les appellations sont différentes d'une école à l'autre) et les aménagements spécifiques, liés à la situation particulière d'un élève. L'avantage des aménagements de base, c'est qu'ils peuvent être appliqué à TOUS les élèves, qu'ils soient diagnostiqués ou non. De

---

<sup>39</sup> <https://www.unia.be/fr/domaines-daction/enseignement/enseignement-inclusif/quest-ce-que-lenseignement-inclusif> (lien vérifié le 29/09/2022).

<sup>40</sup> (Principes directeurs pour l'Inclusion, UNESCO, p.14, 2005)

plus, cela permet aussi d'éviter une stigmatisation, un traitement différent que les élèves à besoins spécifiques essaient à tout prix d'éviter surtout à l'adolescence.

[Ufapec - 14.21/ Le point sur le décret aménagements raisonnables : qui sont ces élèves à besoins spécifiques ?](#)

## 7. Les différents outils construits

### 7.1 Grille d'évaluation des besoins

Grille d'évaluation des besoins  
Transmis dans le cadre d'une demande d'aménagements raisonnables

#### 1. Identité de l'élève

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

École :

#### 2. Identité du professionnel

Nom :

Prénom :

Fonction :

Adresse :

Téléphone :

Adresse e-mail :

#### 3. Evaluation des besoins

Attribuer un score pour chacun des items du profil de compétences selon l'importance des besoins de l'élève.

L'objectif est de permettre à l'équipe pédagogique de comprendre les besoins individuels de l'élève afin de mettre en place les aménagements pertinents

0 = pas de besoin particulier

1 = besoins légers

2 = besoins moyens

3 = besoins importants

SA = sans avis : vous ne disposez pas des éléments pour vous prononcer

- **Les besoins de niveau 1** impliquent que l'enseignant soit vigilant aux particularités de l'élève mais il n'a pas vraiment besoin d'un expert externe pour le guider dans sa pratique. Il faut qu'un Dispositif de Différenciation et d'Accompagnement Personnalisé soit mis en place ainsi que des aménagements universels.
- **Les besoins de niveau 2** impliquent la mise en œuvre d'aménagements pour lesquels l'enseignant et/ou l'élève a besoin de l'intervention d'un expert externe (ajustement du contexte et des supports d'apprentissage pour que l'élève puisse être évalué sur ses habilités et non sur sa situation de handicap).
- **Les besoins de niveau 3** impliquent une aide quasi systématique de l'élève par un adulte et/ou une adaptation inévitable du niveau d'exigence attendu.

Certains items sont ventilés en sous-items, il est possible d'attribuer un score pour chacun des sous-items, si la distinction est pertinente pour l'élève.

Si nécessaire, préciser la signification des cotations dans la partie 5 « informations complémentaires ».

Remarque importante : **l'évaluation des différents domaines doit tenir compte de l'âge de l'élève.**

<b>Profil de compétences et de fonctionnement <sup>41</sup></b>	<b>Niveau de besoins</b>
<b>INTELLIGENCE / RAISONNEMENT</b>	
<b>LANGAGE ORAL</b>	
➤ Compréhension	
➤ Expression	
<b>COMPETENCES MOTRICES ET PSYCHOMOTRICES</b>	
➤ Motricité globale	
➤ Coordination manuelle et capacités de manipulation fine	
➤ Graphisme	
➤ Compétences visuo-spatiales	
<b>HABILITES SOCIALES ET RELATIONNELLES</b>	
<b>FONCTIONS ATTENTIONNELLES, EXECUTIVES ET MNESIQUES</b>	
➤ Capacités attentionnelles et de concentration	
➤ Capacités exécutives (organisation, planification, flexibilité)	
➤ Capacités de mémoire de travail	
➤ Capacités mnésiques à long terme	
<b>CAPACITES DE CONTRÔLE ET DE REGULATION</b>	
➤ De son agitation motrice et de son impulsivité	
➤ De ses émotions	
<b>DIFFICULTES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE</b>	
➤ Langage écrit	
➤ Calcul	
<b>DEFICITS OU PARTICULARITES DANS LE DOMAINE SENSORIEL</b>	
<b>ASPECTS EMOTIONNELS (confiance en soi, anxiété, ...)</b>	
<b>COMPORTEMENTS EXTERNALISES (vers l'autre ou vers les objets)</b>	
<b>COMPORTEMENTS MOTEURS ATYPIQUES, REPETITIFS OU CENTRE D'INTERETS PEU VARIES.</b>	

<sup>41</sup> La signification des différents domaines de développement et les points de vigilance dans l'interprétation des scores sont explicités dans le vadémécum.

4. Diagnostic(s)

**Diagnostic(s) qu'il vous semble utile de transmettre :**

5. Informations complémentaires

**Commentaires éventuels :**

**Ressources de l'élève sur lesquelles l'équipe éducative peut s'appuyer :**

**Pistes d'actions / d'aménagements qui pourraient rencontrer les besoins de l'élève :**

Document complété par .....

En sa qualité de (fonction).....

Le    /    /20

Signature du professionnel :

# Clarification des termes utilisés dans le tableau

*Remarque préalable : l'évaluation des différents domaines doit tenir compte de l'âge de l'enfant.*

### *Intelligence/Raisonnement*

Capacités de raisonnement inductif et déductif peu sensibles aux variables langagières, motrices et environnementales.

Il s'agit dès lors des capacités de raisonnement intellectuel, mais qui ne se limitent pas au QI Total, tel qu'il peut être mesuré par différentes échelles d'intelligence (notamment celles de Wechsler).

Le professionnel peut se référer dans les échelles de Weschler à la notion d'intelligence fluide, et/ou à l'indice d'aptitudes générales et/ou à l'intelligence non-verbale, quand ces scores sont disponibles.

---

### *Langage oral/Compréhension*

Capacités à comprendre les consignes et les énoncés quand ils sont présentés sous leur forme orale.

---

### *Langage oral/Expression*

Capacités à s'exprimer oralement : le discours est intelligible, construit, a du sens, et respecte les règles de la grammaire et de la conjugaison.

---

### *Motricité globale*

Aisance corporelle. L'enfant se montre adroit dans ses mouvements globaux tels que courir, sauter, monter et descendre les escaliers...

---

### *Coordination manuelle et capacités de manipulation fine*

Capacités à coordonner des gestes volontaires fins dans des activités telles que : faire ses lacets, couper sa viande, tracer une ligne avec une règle, couper avec une paire de ciseaux, utiliser une gomme, ...

---

## *Graphisme*

Réalisations graphiques de bonne qualité. Accès à l'écriture cursive sans fatigue excessive et à une vitesse satisfaisante pour son âge.

---

## *Compétences visuo-spatiales*

Capacités à s'orienter et à s'organiser dans l'espace entraînant la bonne réalisation des tâches où les composantes spatiales sont importantes : lecture de graphique, lecture et réalisation de schémas, exercices de géométrie, ... Il s'agit de compétences ne nécessitant pas forcément de manipulation motrice ni de réalisation pratique (voir domaine des capacités de manipulation fine).

---

## *Habiletés sociales et relationnelles*

Capacités à établir et maintenir des relations sociales adaptées (en ce compris : identifier et interpréter correctement les émotions et l'état mental d'autrui afin d'y répondre de façon adéquate). Un ajustement relationnel adéquat implique le maintien d'un intérêt et d'un contact social ni trop proche ou envahissant, ni trop distant ou indifférent.

Il implique également de bonnes compétences pragmatiques au niveau du langage oral (capacité à utiliser le langage comme un outil de communication sociale).

---

## *Capacités attentionnelles et de concentration*

Capacités à prêter attention aux détails, à éviter les distracteurs, à soutenir son attention dans le travail et les jeux, tant sur le plan auditif que visuel.

---

## *Capacités exécutives*

Capacités à planifier et s'organiser dans les tâches en contrôlant ses réponses, en les ajustant en fonction de l'évolution de la situation et/ou en changeant de stratégie si nécessaire.

---

### *Capacités de mémoire de travail*

Capacités à maintenir et à manipuler des informations verbales et/ou visuelles pendant une période de plusieurs secondes (réalisation d'un calcul mental, mémorisation et compréhension de consignes complexes, ...).

---

### *Capacités mnésiques à long terme*

Capacités à apprendre de nouvelles informations visuelles et/ou verbales, à les maintenir en mémoire à long terme et à les restituer spontanément ou sur demande.

---

### *Capacités à contrôler son agitation motrice et son impulsivité*

Capacités à maîtriser son envie de remuer, de se tortiller, de se lever dans des situations où cela est inapproprié, ...

Capacités à réfléchir avant d'agir, à attendre son tour...

---

### *Apprentissage du langage écrit*

Capacités à développer les mécanismes de lecture et d'écriture (capacités à convertir des lettres ou des combinaisons de lettres en sons et vice-versa, à écrire ou comprendre des phrases et des textes, ...).

---

### *Apprentissage du calcul*

Capacités à acquérir les notions numériques et arithmétiques, à réaliser des opérations mathématiques et à effectuer un raisonnement logico-mathématique.

---

### *Déficits et/ou particularités dans le domaine sensoriel*

Altération de la vue et/ou de l'audition

Particularités sensorielles de type hypersensibilités (au bruit, aux lumières, à certaines textures ou aliments, à certaines odeurs ...), ou hyposensibilités (résistance à la douleur, tendance à rechercher et/ou produire des stimulations auditives ou visuelles, ...).

---

### *Aspects émotionnels*

Expression d'un manque de confiance en soi.

Présence d'anxiété et/ou humeur dépressive, émotivité.

Besoin d'attention.

Difficultés de séparation.

---

### *Comportements externalisés (dirigés vers l'autre ou les objets)*

Manifestation de comportements d'opposition, de colères, de provocation, de destruction avec une potentielle violence.

---

### *Comportements moteurs atypiques répétitifs ou centres d'intérêt peu variés.*

Manifestation de comportements ou mouvements répétitifs (stéréotypies), de mouvements parasites (tics), activités et intérêts restreints, envahissants. A noter que ces manifestations peuvent fluctuer au fil du temps, notamment en fonction de l'état émotionnel et de l'anxiété (cfr domaine « aspects émotionnels »).

---

## 7.3 Mode d'emploi du formulaire et de la grille d'évaluation des besoins de l'élève

## Mode d'emploi du formulaire et de la grille d'évaluation des besoins de l'élève.

1. **Le formulaire et la grille d'évaluation des besoins de l'élève** sont destinés à l'introduction de la demande d'aménagements raisonnables. Ils vous sont transmis par les parents.
2. Le formulaire et la grille sont complémentaires au diagnostic médical ou paramédical. Ils sont destinés à préciser **les besoins individuels de l'élève**, de façon à ce que les aménagements ensuite proposés par l'équipe pédagogique soient ajustés. Ces informations sont donc prioritaires par rapport au diagnostic catégoriel, que l'on peut donc transmettre ou pas.
3. Afin de garantir un **respect du secret professionnel**, les informations doivent être transmises avec l'accord préalable et explicite des parents, et de l'élève si possible, dans l'intérêt ultime de celui-ci.
4. En tant que professionnel, vous êtes invité, **seul ou en concertation avec d'autres collègues**, à remplir ces documents et, si vous le jugez utile, à transmettre des informations complémentaires sur le plan diagnostique.
5. S'il y a divers professionnels impliqués, **une seule grille** doit donc être remplie.
6. Pour chaque domaine, il convient de préciser **l'importance des besoins de l'élève** en attribuant un score de 0 à 3. Ce sont donc bien les besoins qui sont ciblés. Un diagnostic n'impliquant pas de besoin particulier à l'école, ne doit pas forcément être transmis.

- Score de 0 : pas de besoin particulier.
- SA : sans avis : vous ne disposez pas des éléments pour vous prononcer.
- Score de 1 : besoins légers (par exemple, *relance attentionnelle, utilisation d'un casque anti-bruit, temps additionnel, recours à des référentiels, reformulation des questions, aide à l'organisation, aménagements universels, ...*).

**Les besoins de niveau 1** impliquent que l'enseignant soit vigilant aux particularités de l'élève mais il n'a pas vraiment besoin d'un expert externe pour le guider dans sa pratique. Il faut qu'un Dispositif de Différenciation et d'Accompagnement Personnalisé soit mis en place ainsi que des aménagements universels.

- Score de 2 : besoins moyens (*utilisation occasionnelle d'une aide technique, aide extérieure, logopédie, suivi psychologique, médication, ...*).

**Les besoins de niveau 2** impliquent la mise en œuvre d'aménagements pour lesquels l'enseignant et/ou l'élève a besoin de l'intervention d'un

expert externe (ajustement du contexte et des supports d'apprentissage pour que l'élève puisse être évalué sur ses habilités et non sur sa situation de handicap).

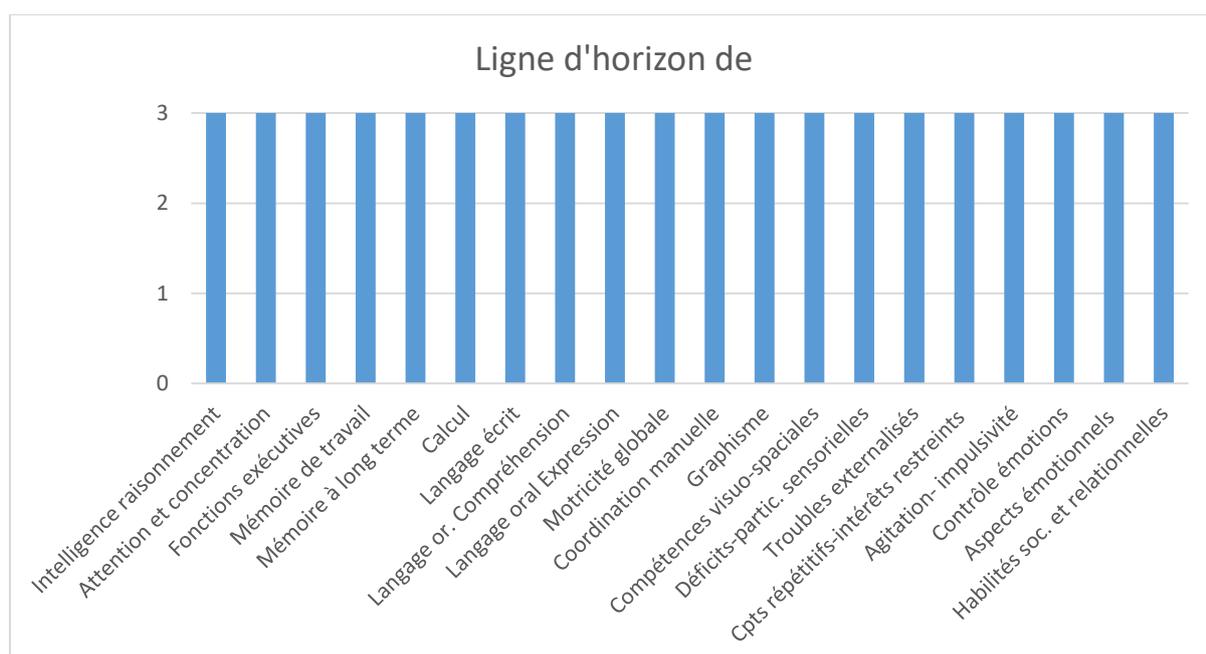
- Score de 3 : besoins importants (*utilisation quotidienne d'une aide technique, nécessité d'une adaptation des exigences scolaires, ...*).

**Les besoins de niveau 3** impliquent une aide quasi systématique de l'élève par un adulte et/ou une adaptation inévitable du niveau d'exigence attendu.

7. Chaque item de la grille est explicité dans un **lexique annexé à l'outil**. L'objectif de ce lexique est de clarifier les thématiques abordées dans les différents items afin d'améliorer la communication entre le professionnel de la santé, l'équipe éducative, le centre PMS et les parents.
8. Certains items sont ventilés en **sous-items**. Il est possible d'attribuer un score pour chaque sous-item si la distinction est pertinente pour l'élève.
9. **Vous ne devez pas obligatoirement remplir tous les items**, si vous estimez que vous ne disposez pas des compétences ou des informations nécessaires.
10. Dans la mesure du possible, il est important de mentionner également les **ressources** de l'élève, **ses points forts**, sur lesquels l'équipe éducative pourra prendre appui pour surmonter les obstacles rencontrés dans la vie scolaire.
11. Si cela vous semble opportun, vous pouvez proposer des **pistes d'actions et d'aménagements**. Toutefois, c'est la responsabilité de l'équipe éducative d'identifier les aménagements à mettre en place et de les formaliser dans un protocole qui sera signé par la direction et les parents.

## 7.4 Le tableau « Compétences, score, histogramme »

DOMAINES	Fonctions	Compétences	préservée	besoins
COGNITIF	<b>Intelligence raisonnement</b>	Intelligence raisonnement	3	0
	<b>F° attentionnelles exécutives et mnésiques</b>	Attention et concentration	3	0
		Fonctions exécutives	3	0
		Mémoire de travail	3	0
		Mémoire à long terme	3	0
<b>Difficultés spécifiques d'apprentissage</b>	Calcul	3	0	
	Langage écrit	3	0	
LANGAGE	<b>Langage oral</b>	Compréhension	3	0
		Expression	3	0
CORPOREL	<b>Compétences motrices et psychomotrices</b>	Motricité globale	3	0
		Coordination manuelle	3	0
		Graphisme	3	0
		Compétences visuo-spatiales	3	0
	<b>Déficits ou particularités sensorielles</b>	Déficits-partic. sensorielles	3	0
	<b>Troubles externalisés</b>	Troubles externalisés	3	0
SOCIO-AFFECTIF	<b>Comportements répétitifs, activités et intérêts restreints</b>	Cpts répétitifs-intérêts restreints	3	0
		<b>Capacités de contrôle et de régulation</b>	agitation- impulsivité	3
	<b>Aspects émotionnels (confiance en soi, anxiété)</b>	contrôle émotions	3	0
<b>Aspects émotionnels (confiance en soi, anxiété)</b>		Aspects émotionnels	3	0
<b>Habilités sociales et relationnelles</b>		Habilités soc. et relationnelles	3	0



## 8. Remerciements

Le Conseil Supérieur de l'Enseignement aux Elèves à Besoins Spécifiques exprime sa gratitude à l'égard du professeur Pierre Defresne qui a conceptualisé le profil de compétences et de fonctionnement et l'a expérimenté dans sa pratique clinique avant de le partager avec le groupe de travail. Les remerciements s'adressent également à mesdames Corine Catale, R.E.A.L.I.S.M. (Liège) et Dominique Potelle, ARCHIPEL (Brabant wallon) pour leur implication dans la finalisation du profil de compétence et la rédaction du lexique indispensable au bon usage de celui-ci.

Il tient à remercier également toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de cet avis.

**Représentants de WBE** : Catherine Praillet, Audrey Van Michel

**de la Felsi** : Fabrizio Dalle Nogare

**du CECF** : Maud Sauvage, Patrick Beaufort

**du SeGEC** : Ludivine Halloy, Paul-André Leblanc

**Pour l'Administration** : Véronique Rombaut

**Pour l'UFAPEC** : Anne Floor

**Pour PHARE** : Marc Golbert

**Pour le Conseil Supérieur des Centres PMS** : Alison Orbea, Sophie De Kuyssche, Maria Di Stefano

**Experte externe** : Thérèse Lucas

**Secrétariat assuré par** Thierry Pâques.

## **Avis 158 :**

**Du diagnostic à la pratique de classe : un itinéraire à construire vers une école inclusive :**

**ANNEXE**

**Conseil supérieur de  
l'enseignement aux élèves  
à besoins spécifiques.**

**Rue A. Lavallée, 1  
1080 Bruxelles  
Bureau 2F250  
☎ 02/690.84.27**



17/12/2021

# Commission de l'Enseignement Obligatoire Inclusif

Clarification de la procédure  
aménagement raisonnables

## Table des matières

<b>I. Le rôle de chaque intervenant DANS la procédure.....</b>	<b>95</b>
<b>II. Les Étapes de la procédure des aménagements raisonnables .....</b>	<b>98</b>
<b>1. Diagnostic .....</b>	<b>98</b>
1.1. Faut-il prévoir un formulaire-modèle de diagnostic ?.....	98
<b>2. Demande de mise en place d'aménagements raisonnables (demande « initiale ») .....</b>	<b>98</b>
2.1. Faut-il une date limite pour introduire une demande d'AR ? .....	98
2.2. Faut-il prévoir un formulaire-modèle de demande ? Si oui, quel serait son contenu ?.....	99
2.3. En la présence d'un formulaire-type de demande, faut-il prévoir la possibilité d'une aide pour le remplir ? .....	99
<b>3. Réunion de concertation et rédaction du protocole.....</b>	<b>100</b>
3.1. Faut-il prévoir des délais maximum entre la demande d'aménagements raisonnables et la proposition de protocole aux parents / à l'élève ? .....	100
3.2. Le CPMS doit-il signer le protocole ?.....	100
<b>4. Procédure de conciliation .....</b>	<b>101</b>
4.1. Faut-il imposer un délai pour introduire une demande de conciliation ?.....	101
4.2. Les parents et / ou l'élève peuvent-ils introduire une demande de conciliation dans l'hypothèse où un protocole a été signé mais que le litige porte sur la mise en œuvre des aménagements raisonnables ? 101	
4.3. Suite de la conciliation : la direction doit-elle envoyer un courrier à la famille qui signifie qu'elle refuse les AR ? .....	102
4.4. Faut-il clarifier le rôle et l'expertise nécessaire des conciliateurs et/ou proposer une formation aux conciliateurs ? .....	102
<b>5. Procédure devant la Commission .....</b>	<b>103</b>
5.1. Précision du délai pour l'introduction du recours.....	103
5.2. Faut-il prévoir un formulaire-type de recours ?.....	103
5.3. Recours : Les parents et / ou l'élève lui-même peuvent-ils introduire un recours dans l'hypothèse où un protocole a été signé mais que le litige porte sur la mise en œuvre des aménagements raisonnables ? 103	
5.4. Recours : La Commission se prononce-t-elle sur les recours liés à une demande de l'année précédente ? Si oui, se prononce-t-elle sur la situation de l'année du recours ou sur la situation actuelle ? 105	
5.5. Recours : La Commission se prononce-t-elle sur les recours en cas de changement d'école ?....	105
5.6. Documents : la Commission fait-elle une demande de compléments d'informations ? .....	105
5.7. Documents : Quel est le statut de nouveaux documents envoyés spontanément par une partie ? 105	
5.8. L'audition des parties est-elle acceptée ? .....	106
5.9. Conciliation : La Commission procède-t-elle à une mission de conciliation ?.....	106
5.10. Faut-il prévoir un retour du conciliateur pendant la procédure devant la Commission ?.....	106
5.11. Invitation d'experts à la réunion : la Commission peut-elle inviter des experts ? .....	107
5.12. Décision de la Commission : chaque membre doit-il s'exprimer sur le caractère raisonnable ou non de chaque AR, en fonction des critères et des indicateurs prévus par le Code ? .....	107
5.13. Faut-il un vote final sur la décision de la Commission ?.....	107
5.14. Courrier accompagnant la décision : faut-il prévoir un courrier type ou des courriers personnalisés ? 107	
5.15. Suivi des dossiers : est-ce le rôle de la Commission d'assurer le suivi et d'analyser les raisons pour lesquelles une famille reste insatisfaite des aménagements mis en place ? .....	108
5.16. Et si cela ne va toujours pas ? Si les parents et / ou l'élève estiment que le protocole rédigé par l'école à la suite de la décision de la Commission n'est pas mis en place, à qui peuvent-ils s'adresser ? .	108
5.17. Quelles sont les missions de la Commission ?.....	108
<b>III. La place des élèves mineurs dans la procédure des aménagements raisonnables .....</b>	<b>108</b>
<b>1. Évolution des textes législatifs.....</b>	<b>108</b>

<b>2. Application à la procédure des aménagements raisonnables .....</b>	<b>110</b>
2.1. Demande d'aménagements .....	111
2.2. Réunion de concertation .....	111
2.3. Invitation d'un expert à la réunion de concertation .....	111
2.4. Signature du protocole .....	112
2.5. Transmission du protocole en cas de changement d'école .....	112
2.6. Information sur les AR au moment de l'inscription .....	112
2.7. Demande de conciliation .....	112
2.8. Mission de conciliation .....	113
2.9. Recours à la Commission .....	113
2.10. Communication de la décision .....	113
2.11. Audition des élèves par la Commission .....	114
<b>IV. La place des élèves en intégration dans la procédure aménagements raisonnables .....</b>	<b>115</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>116</b>
1. Clarification de termes utilisés dans la note .....	116
2. Schéma de la proposition de procédure AR .....	0
3. Rapport de conciliation .....	1

## I. LE RÔLE DE CHAQUE INTERVENANT DANS LA PROCÉDURE

Avant d'aborder la procédure, il est important de rappeler que les **travaux préparatoires** du décret du 7 décembre 2017 (intégré au sein des articles 1.7.8-1 et suivants du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement primaire) définissent le rôle de chacun des partenaires et leur champ d'action de la manière suivante.

La mise en œuvre d'AR pour un élève va impliquer la collaboration des acteurs suivants :

- Les professionnels<sup>42</sup> qui posent le diagnostic et ouvrent le droit aux aménagements raisonnables
- L'élève à besoins spécifiques et ses parents
- Les thérapeutes éventuels, impliqués dans le suivi de l'élève
- Le Centre PMS
- Le Pôle territorial
- La direction de l'école et l'équipe éducative de l'élève.

Chacun de ces acteurs a un rôle important à remplir et chacun se doit de rester dans son champ de compétence.

Acteurs	Rôle	Limites et articulation des rôles
Professionnels qui posent le diagnostic et/ou ouvrent le droit aux aménagements raisonnables	Poser le diagnostic. Clarifier les besoins spécifiques liés aux troubles identifiés. Formuler des propositions d'aménagements raisonnables.	Les parents, l'élève et les professionnels qui les encadrent ont la responsabilité d'éclairer l'équipe éducative sur la nature des troubles et sur la manière dont ceux-ci se traduisent chez l'élève, de mettre en évidence les ressources de l'élève sur lesquelles prendre appui pour compenser les besoins. Ces acteurs ne peuvent imposer une liste d'aménagements à mettre en place, que ce soit dans la demande originale, au cours de la réunion de concertation, de conciliation, ou après la décision de la Commission. L'identification des aménagements à mettre en place et la rédaction du protocole relève de la responsabilité de l'équipe éducative.
Les parents <sup>43</sup> et/ou l'élève	Décrire et expliquer quels sont les besoins rencontrés de manière particulière par l'élève ainsi que ses ressources et ses points forts sur lesquels l'équipe éducative peut prendre appui, faire part de leur expertise quant au fonctionnement de l'élève. Formuler des propositions d'aménagements liés aux besoins de l'élève.	
Le(s) thérapeute(s) éventuel(s)	Compléter le point de vue des parents et / ou de l'élève par le regard du professionnel et identifier les points d'articulation important entre les interventions en classe et le	

<sup>42</sup> L'arrêté du 17 juillet 2019 précise que les professions officiellement reconnues pour poser le diagnostic sont les médecins autorisés à exercer leur profession conformément à la loi relative à l'exercice des professions de soins de santé, coordonnée le 10 mai 2015 (art 1), ainsi que les kinésithérapeutes, ergothérapeutes, logopèdes, orthopédagogues cliniciens, orthoptistes-optométristes et psychologues (art 2). Chaque professionnel ne peut poser ce diagnostic que pour ce qui relève de son champ de compétences. Le CPMS est également habilité à établir un diagnostic (art 3). De plus, une décision d'un organisme public régional chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap peut également servir de base à la demande.

<sup>43</sup> Le parent est défini par le Code (article 1.3.1-1, 45°) comme étant toute personne investie de l'autorité parentale, selon les principes définis aux articles 371 à 387 du Code civil, ou qui assume la garde en droit ou en fait d'un enfant mineur soumis à l'obligation scolaire.

	travail de rééducation réalisé hors classe.	
Le CPMS	Possibilité de poser un diagnostic. Etre l'interface entre le monde scolaire, l'élève et sa famille et les autres acteurs intervenant pendant et en dehors du temps et de l'espace scolaire <sup>44</sup> .	Le pôle territorial et les centres PMS compétents pour ses écoles coopérantes agissent de manière complémentaire (article 6.2.3-1 du décret).
Le Pôle territorial <sup>45</sup>	Les pôles ont un rôle d'accompagnement de l'équipe éducative : - Donner de l'information sur la nature des troubles et des AR à mettre en place - Mettre en lien des différents partenaires et faciliter l'échange d'expériences - Aider à la mise en œuvre des AR par le conseil et la mise à disposition d'outils  Ils peuvent accompagner individuellement certains élèves à BS, - Aider à rédiger le protocole, et participer à sa mise en œuvre - Collaborer à l'évaluation du protocole - Le cas échéant collaborer à l'orientation de l'élève vers le spécialisé lorsque les AR s'avèrent insuffisants.	
La direction et l'équipe éducative	Sur base des informations recueillies lors des concertations et des documents remis, définir les aménagements raisonnables pédagogiques, matériels et	Il n'appartient pas à l'équipe éducative de diagnostiquer les troubles. Par contre, elle doit être capable d'en reconnaître les manifestations, les difficultés qu'ils génèrent et les

<sup>44</sup> Le rôle et la place du CPMS dans la démarche évolutive ont été détaillés dans [l'Avis n° 47 du Conseil Supérieur des Centres PMS](#). En résumé, il s'agira :

- D'effectuer un travail fondamental de prévention
- D'être en première ligne, aux côtés de l'école, pour accueillir les parents et entendre les difficultés de l'enfant
- De poser un diagnostic
- De participer, le cas échéant, aux réunions collégiales de concertation
- De participer au processus cyclique de l'évaluation qui permet des adaptations et questionnements réguliers
- D'orienter vers l'enseignement spécialisé le cas échéant
- D'émettre un avis circonstancié en ce qui concerne une éventuelle proposition d'intégration

En outre, de par ses missions, le CPMS a un rôle fondamental et transversal à toute la démarche évolutive, en ce qu'il amène une vision globale et longitudinale du jeune tout au long de sa scolarité.

<sup>45</sup> Les missions des pôles territoriaux sont définies à l'article 6.2.3-1 du décret du 17 juin 2021 portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale.

	<p>organisationnels qui apparaîtront dans le protocole. Mettre en œuvre les AR. Veiller à l'évaluation et au réajustement de ceux-ci en concertation avec les autres acteurs impliqués.</p>	<p>adaptations qu'ils exigent. Ils sont invités à se concerter avec le CPMS avant d'adresser des parents / l'élève à un professionnel habilité à poser le diagnostic. L'équipe éducative ne peut être amenée à jouer un rôle de thérapeute ou de rééducateur.</p>
--	---	---

## II. LES ÉTAPES DE LA PROCÉDURE DES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES

### 1. Diagnostic

Le diagnostic est établi par un professionnel du monde médical, paramédical ou psycho-médical, par ou par une équipe médicale pluridisciplinaire. Le diagnostic peut également être établi par le CPMS si la demande émane des parents, de l'élève, d'un membre du conseil de classe ou du CPMS lui-même. La décision, valide au jour de la demande, d'un organisme public régional chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap peut également servir de base à la demande.

Au moment où la demande est introduite pour la première fois dans une école, le Centre PMS de la dernière école fréquentée par l'élève peut transmettre au Centre PMS de la nouvelle école des éléments du dossier de l'élève.

A la demande des parents, de l'élève lui-même, d'un membre de l'équipe éducative, du pôle territorial, ou d'initiative, le CPMS de la dernière école fréquentée par l'élève, s'il dispose de l'information et des compétences disciplinaires adéquates, peut remettre un avis sur l'opportunité d'actualiser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables. A défaut, un nouveau diagnostic est établi.

#### 1.1. Faut-il prévoir un [formulaire-modèle](#) de diagnostic ?

##### **Avantages :**

- **Harmoniser** les différentes formulations reçues par les écoles qui émanent de professionnels d'horizons différents et qui concernent des troubles différents.
- Préciser le rôle des professionnels qui posent le diagnostic et identifier clairement **les points d'articulation** entre le rôle des différents intervenants.

**Remarque :** des formulaires-type de diagnostic existent par exemple pour les demandes d'accompagnement, de rééducation, d'allocations ou pour des emprunts de matériel (voir AViQ, SPF).

**Inconvénient :** plus il y a de formes, plus on laisse la possibilité aux partenaires de privilégier la forme plutôt que le fond, le contenu.

**Décision :** prévoir des formulaires-types différents selon que le diagnostic est posé par un professionnel de la santé ou par le CPMS. Le contenu de ces formulaires-types sera à travailler avec les représentants du monde médical et paramédical, avec le Conseil supérieur des Centres PMS, ainsi qu'avec les syndicats, les réseaux, les associations de parents.

### 2. Demande de mise en place d'aménagements raisonnables (demande « initiale »)

#### 2.1. Faut-il une [date limite](#) pour introduire une demande d'AR ?

##### **Arguments en faveur de l'absence de date limite :**

- si un parent se rend compte en avril que son élève a besoin d'AR pour les examens de juin, il serait dommage que son élève ne puisse pas en bénéficier à cause d'une date limite ;

- Il y a un toujours un délai entre la demande et la mise en œuvre effective. Une demande introduite au 3<sup>e</sup> trimestre permet d'anticiper et de préparer la rentrée de septembre suivante.

**Argument en faveur d'une date limite** : la Commission s'assure de ne pas devoir traiter de dossiers qui datent de l'année précédente.

**Décision** : ne pas prévoir de date limite. L'absence de date limite pour introduire une demande d'AR n'impliquera pas la mise en place d'AR de manière systématique dans le cadre des épreuves externes : le texte « épreuves externes » prévoit que pour bénéficier d'AR aux épreuves externes, il faut avoir bénéficié des AR durant toute l'année.

## 2.2. Faut-il prévoir un [formulaire-modèle de demande](#) ? Si oui, quel serait son contenu ?

**Avantages** au modèle de demande : il permet de :

- faciliter la tâche des parents et / ou de l'élève ;
- harmoniser les différentes formulations reçues par les écoles ;
- outiller les CPMS dans la fonction de soutien des parents ;
- identifier clairement les points d'articulation entre les différents points de vue.

**Inconvénient** : risque que l'école refuse de tenir compte de demandes qui ne rentrent pas dans la forme prescrite (privilégier la forme de la demande au détriment du contenu de la demande).

**Décision** : prévoir un formulaire-modèle de demande, dont le contenu serait le suivant :

1. Date d'introduction
2. Diagnostic(s) et clarification des points forts/autonomie et des besoins de l'élève
3. Cadre pour proposer des exemples d'aménagements possibles
4. Phrase explicative sur la participation du CPMS à la réunion de concertation : « Un représentant du CPMS peut participer aux réunions collégiales de concertation si un des partenaires ou le directeur du CPMS l'estime nécessaire. En cas d'absence, le directeur informe le CPMS des décisions prises ».
5. Phrase explicative sur la possibilité d'inviter un expert à la réunion de concertation : « A la demande des parents de l'élève et / ou de l'élève lui-même, ou avec leur accord, un expert ou un membre du corps médical, paramédical, psycho médical ou tout professionnel impliqué dans l'accompagnement de l'enfant, susceptible d'éclairer les acteurs et partenaires sur la nature ou l'accompagnement des besoin(s) attesté(s) peut participer à la réunion de concertation. Cette présence, dans tous les cas, nécessite un accord de la direction, conformément à l'article 1.7.8-1 paragraphe 3 du Code de l'enseignement.
6. Cadre prévu pour l'accusé de réception de l'école et la proposition de date pour la réunion de concertation
7. Dans l'hypothèse où l'école refuse la tenue d'une réunion de concertation, cadre prévu pour la motivation de ce refus.

## 2.3. En la présence d'un formulaire-type de demande, faut-il prévoir la possibilité d'une [aide pour le remplir](#) ?

**Décision** : dans l'hypothèse où l'on prévoit un formulaire-type de demande, les parents et / ou l'élève lui-même peuvent faire appel au CPMS, à la cellule AR de l'Administration ou à tout autre organisme ou personne de leur choix pour être aidés à remplir la demande. Cela nécessitera une précision par circulaire.

**Avantage** : permet de pallier les inégalités sociales.

### 3. Réunion de concertation et rédaction du protocole

La réunion de concertation porte sur l'identification et la compréhension des points forts/de l'autonomie et des besoins spécifiques de l'élève, et leur articulation avec les actions à mener, les aménagements et les interventions à réaliser.

Acteurs concernés<sup>46</sup> : la direction, l'équipe éducative dans l'enseignement fondamental, le conseil de classe dans l'enseignement secondaire, le CPMS s'il l'estime nécessaire, le pôle territorial lorsque la prise en charge de l'élève concerné par le pôle pourrait être nécessaire, les parents et/ou l'élève et, le cas échéant, un expert à la demande des parents. Les services subventionnés par les organismes publics régionaux d'intégration des personnes handicapées peuvent être associés au processus de concertation.

Il appartient à l'équipe éducative de déterminer les aménagements raisonnables qui apparaîtront dans le protocole, sur la base du diagnostic et des informations recueillies lors des réunions de concertation. Le protocole est signé par la direction et les parents et/ou l'élève.

Les aménagements doivent être mis en place dans les plus brefs délais.

Remarque : certaines écoles ne vont pas jusqu'à la formalisation écrite, ce qui compromet la transmission des informations à d'autres équipes éducatives (l'année suivante ou lors de l'arrivée d'un enseignant intérimaire). L'article 19 du décret du 17 juin 2021 portant création des pôles territoriaux prévoit désormais que l'article 1.7.8-1, § 4, alinéa 6 du Code est complété par ce qui suit : « Les écoles communiquent aux services du gouvernement l'identité des élèves concernés par un tel protocole ».

#### 3.1. Faut-il prévoir des délais maximum entre la demande d'aménagements raisonnables et la proposition de protocole aux parents / à l'élève ?

**Avantage à prévoir des délais** : si la réunion de concertation et la rédaction du protocole se font des mois après l'introduction de la demande, c'est préjudiciable pour l'élève (oubli d'éléments, pas de mise en œuvre rapide des AR, ...). Il est indiqué que l'équipe éducative se mette à la rédaction du protocole dès la fin de la réunion de concertation.

**Inconvénient** : risque que le protocole se fasse de manière précipitée, de privilégier la forme plutôt que le fond. Pour éviter cela, si l'on prévoit des délais, ne pas les prévoir trop serrés.

**Décision** : plutôt que de prévoir deux délais différents (entre la demande et la réunion de concertation, puis entre la réunion de concertation et la signature ainsi que la notification du protocole aux parents), prévoir un délai pour le tout. A partir de l'introduction de la demande d'aménagements raisonnables, la réunion de concertation et la signature du protocole (en ce compris la notification du protocole aux parties) doivent avoir lieu dans un délai de trente jours ouvrables scolaires.

Si les parents et/ou l'élève ne sont pas d'accord avec le protocole proposé par l'école, ils le signent avec la mention 'lu et non approuvé'.

#### 3.2. Le CPMS doit-il signer le protocole ?

Actuellement, le Code ne prévoit pas que le Centre PMS doit signer le protocole.

---

<sup>46</sup> Lorsque les pôles auront une existence légale, il faudra envisager de les intégrer dans les acteurs concernés par la réunion de concertation.

**Avantage** : la signature du CPMS permet d'assurer sa présence lors du processus de concertation et ancrer son rôle d'interface dans la thématique. A partir du moment où le CPMS peut jouer son rôle d'interface, il y aura moins souvent le besoin de mener des conciliations par après.

**L'article 19 du décret du 17 juin 2021 portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale prévoit** que l'article 1.7.8-1 §3 est complété pour préciser qu'un représentant du centre PMS compétent pour l'école ordinaire concernée participe à la réunion de concertation, si l'un des partenaires ou le directeur du centre PMS l'estime nécessaire. En revanche, la présence du centre PMS aux réunions de concertation n'est pas rendue obligatoire : en cas d'absence du centre PMS aux réunions collégiales de concertation, le directeur de l'école ou son délégué informe le centre PMS des décisions prises.

## 4. Procédure de conciliation

S'il n'y a pas d'accord, le législateur prévoit la possibilité d'une conciliation entre les parents et / ou l'élève et l'école, assurée par les services du Gouvernement.

Délai : la procédure de conciliation doit se tenir dans le mois de la demande.

### 4.1. Faut-il imposer un délai pour introduire une demande de conciliation ?

**Décision** : le délai dépend du motif de la demande de conciliation :

1. Dans l'hypothèse où l'école ne prend pas en considération la demande : la demande de conciliation doit être introduite dans les trois mois à partir de la réception du refus motivé de l'école d'examiner la demande
2. Dans l'hypothèse où il n'y a pas eu d'accord sur le protocole, la demande de conciliation doit être introduite dans les trois mois à partir de la signature du protocole avec la mention 'lu et non approuvé'.
3. Dans l'hypothèse où le protocole a été signé mais les parents et / ou l'élève estiment que les aménagements ne sont pas mis en œuvre en pratique, la demande de conciliation peut être introduite sans condition de délai.

Les parents et / ou l'élève peuvent se faire assister par une personne de confiance lors de la procédure de conciliation.

### 4.2. Les parents et / ou l'élève peuvent-ils introduire une demande de conciliation dans l'hypothèse où un protocole a été signé mais que le litige porte sur la mise en œuvre des aménagements raisonnables ?

**Décision** : la procédure de conciliation est également utile dans l'hypothèse où l'école a rédigé un protocole mais ne l'applique pas : elle permet de donner aux parents et / ou à l'élève un levier pour que les aménagements soient réellement mis en œuvre. Il faudrait préciser dans le Code que la procédure de conciliation peut se tenir à la fois lorsque le protocole n'a pas fait l'objet d'un accord et lorsqu'un protocole a fait l'objet d'un accord mais que la mise en œuvre est problématique.

Quelle suite donner lorsqu'une conciliation liée à la mise en œuvre des AR échoue ? Cela revient-il à la Commission ou au service des plaintes ? Comment vérifier la réelle mise en œuvre des AR ? (voir point 5.3).

#### 4.3. Suite de la conciliation : la direction doit-elle envoyer un courrier à la famille qui signifie qu'elle refuse les AR ?

**Décision** : le rapport de conciliation doit préciser les motifs de désaccord entre des parties. Si l'école refuse de prendre en compte un certain nombre de besoins, elle doit motiver son refus directement auprès du conciliateur. Si les parents et / ou l'élève refusent une proposition d'aménagements de l'école, eux aussi doivent motiver leur refus auprès du conciliateur. Le rapport de conciliation consiste en l'identification des points d'accord et des points de désaccord avec les motivations de chacune des deux parties.

**Avantages** de la proposition : cela dégage la responsabilité de la direction de l'école d'envoyer un courrier au terme de la procédure. Chacun des partenaires est au clair sur les motifs de l'autre. C'est acté par un témoin. Gain de temps pour l'introduction du recours.

**Remarque** : il est nécessaire de clarifier le rôle et l'expertise du conciliateur.

#### 4.4. Faut-il clarifier le rôle et l'expertise nécessaire des conciliateurs et/ou proposer une formation aux conciliateurs ?

**Contexte** : En cas de litige sur la mise en place des aménagements raisonnables, le Code prévoit que la conciliation est menée par les Services du gouvernement. La circulaire 6831 confie la conciliation au service de médiation scolaire et définit la conciliation dans les mêmes termes que la médiation, alors qu'il s'agit de deux processus différents. Dans le cas de la médiation, les personnes en conflit, aidées par un médiateur, sont amenées à trouver elles-mêmes une solution à leurs difficultés. Le médiateur ne se prononce pas sur le fond du différend. Par contre, le conciliateur a un rôle actif : il prend connaissance des points de vue des parties et donne son avis. Il peut **proposer** d'initiative des options de solutions que les parties sont libres ou non d'accepter. Le conciliateur doit donc être compétent sur le fond afin de pouvoir faire des propositions.

☒ Ce décalage entre le texte du Code et celui de la circulaire est source de confusion.

En matière d'aménagements raisonnables, il est indispensable qu'un réel processus de conciliation soit mené. Pour cela, le conciliateur doit avoir la connaissance des différents textes légaux en matière d'école inclusive ainsi qu'une compréhension de :

- des différentes possibilités de scolarisation et de certification pour les élèves à besoins spécifiques et le fonctionnement de celles-ci : enseignement ordinaire avec aménagements raisonnables, enseignement spécialisé, intégration, ... ;

- des pathologies ou dysfonctionnements à la base des troubles de l'apprentissage et les différentes aides, rééducations ou revalidations que ces dysfonctionnements engendrent ;

Le conciliateur doit pouvoir consulter les spécialistes et les experts des troubles de l'apprentissage ainsi que d'autres intervenants pouvant mettre de l'huile dans les rouages (les CPMS, les pôles territoriaux, les Services d'accompagnement pédagogiques des réseaux ou les services d'aide et d'accompagnement dont l'élève à besoins spécifiques peut bénéficier).

A ce jour, le service de médiation n'est formé qu'à la médiation : les médiateurs ne se prononcent pas sur le fond du litige.

**Décision** : dans le cadre de la procédure de conciliation, il est nécessaire d'avoir des conciliateurs avec un rôle actif, formés aux aménagements raisonnables et à la législation scolaire y relative et capables de faire des propositions concrètes d'aménagements alternatifs face aux situations qui posent problème. S'agissant du service compétent au sein de la FWB (médiation scolaire, équipes mobiles, ...), la question doit être renvoyée au chantier en charge de la réforme de la médiation scolaire.

## 5. Procédure devant la Commission

Si la conciliation (liée à un désaccord sur le protocole) échoue, les parents et / ou l'élève majeur ont la possibilité d'introduire un recours auprès de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif.

Délais : le recours doit être adressé dans les 10 jours ouvrables qui suivent la réception de la décision. La décision doit être prise dans les 30 jours calendrier. Il s'agit d'un délai d'ordre.

### 5.1. Précision du délai pour l'introduction du recours

**Décision** : préciser dans le Code que les 10 jours commencent à courir à partir de la signature du rapport de conciliation. En cas de conciliation indirecte, le délai commence à courir à partir de la dernière signature. Il faudrait en outre modifier le Code pour préciser que la procédure de conciliation et la signature du rapport de conciliation doivent avoir lieu dans le mois de la demande de conciliation.

### 5.2. Faut-il prévoir un formulaire-type de recours ?

**Remarque** : nous pensons que si les étapes antérieures de la procédure ont été clairement balisées (le diagnostic, la demande initiale des parents, le protocole, le rapport de conciliation), il n'est pas nécessaire de baliser trop le recours des parents.

**Décision** : prévoir un formulaire-type de recours, qui comprend uniquement l'historique du dossier (date du diagnostic – date de la demande initiale – date de la réunion de concertation – date du rapport de conciliation) et qui liste les documents à annexer au recours (diagnostic, demande initiale, éventuel protocole non accepté, rapport de conciliation, ...).

### 5.3. Recours : Les parents et / ou l'élève lui-même peuvent-ils introduire un recours dans l'hypothèse où un protocole a été signé mais que le litige porte sur la mise en œuvre des aménagements raisonnables ?

**Remarque** : dans les situations où le protocole n'a pas fait l'objet d'un accord, il est clair que la Commission se penche sur le caractère raisonnable de ce qui est rencontré ou non rencontré.

Les situations dans lesquelles le protocole a fait l'objet d'un accord mais que la mise en œuvre est problématique pose un problème lié à l'absence d'indice incontestable : ce sera la parole de l'un contre la parole de l'autre.

Pour apporter une solution à ce deuxième type de situations, un intervenant neutre devrait pouvoir se rendre dans les écoles pour vérifier la mise en place ou non des aménagements raisonnables. C'est une tâche qui prend du temps et qui ne donne pas une garantie totale.

Le premier président de la Commission avait indiqué que ces situations devaient être orientées vers le service des plaintes. Son fonctionnement est le suivant : lorsque le service de plaintes reçoit une plainte, il a deux possibilités : soit le service plaintes adresse un courrier au pouvoir organisateur de l'école concernée pour justifier les actions de l'école, soit le service plaintes estime qu'il y a un manquement substantiel et dans cette hypothèse, l'Inspection peut exercer une mission d'investigation après autorisation de la cellule intermédiaire de coordination (CIC). Le service plaintes a par ailleurs la possibilité d'orienter les parents et / ou l'élève lui-même vers le service de médiation scolaire.

En pratique, la solution retenue à l'époque (le recours au service des plaintes) est problématique pour plusieurs raisons :

1. Rien ne garantit que le service des plaintes estime qu'un litige lié à la mise en place des aménagements raisonnables constitue un manquement substantiel et enclenche les missions d'investigation du service général de l'inspection.
2. Le service de plainte n'est pas tenu par des délais si bien que rien ne garantit qu'un dossier lié à la mise en place d'aménagements raisonnables soit traité rapidement (contrairement à la Commission qui est soumise à des délais).

La cellule aménagements raisonnables a rencontré plusieurs situations où un protocole est signé et où il y a litige sur la mise en œuvre. Elle identifie *notamment* les cas de figure suivants :

- La direction et l'équipe éducative ne disposent pas des ressources suffisantes (compréhension du trouble, personnes disponibles, ...) pour mettre les aménagements en place ;
- La direction se heurte au refus d'un ou de plusieurs membres de son équipe éducative d'ajuster ses pratiques ;
- La perception de ce qui est réalisé est différente selon les parents et selon l'équipe éducative (la parole de l'un contre la parole de l'autre) ;
- Les attentes des parents sont excessives selon l'équipe éducative car elles remettent en cause le niveau des compétences exigé par les référentiels, font obstacle à une bonne gestion de l'ensemble de la classe, etc.

Dans ces situations, une décision extérieure ayant autorité pour, soit rappeler l'obligation de respecter le cadre légal, soit trancher le caractère raisonnable ou non des ménagements, est attendue par les parties.

Cette décision peut être émise par la Commission dans la mesure où :

- Le rapport de conciliation<sup>47</sup> doit permettre d'identifier les arguments des parties pour servir de base à la décision de la Commission.
- Si la Commission a besoin d'un éclairage supplémentaire, elle doit pouvoir demander une audition des parties mais également une mission d'investigation au Service général de l'Inspection.

Pour le surplus, il apparaît important qu'il y ait une seule et même instance qui gère l'ensemble de la problématique des aménagements raisonnables, dans le but d'assurer à la fois une cohérence de la philosophie des aménagements raisonnables, mais également une simplification de la procédure.

**Décision** : dans l'hypothèse où un protocole a été signé mais que les aménagements ne sont pas mis en place (ou partiellement mis en place), les parents et / ou l'élève peuvent demander une conciliation et si celle-ci n'aboutit pas, le conciliateur doit mentionner dans son rapport les arguments de chacune des parties.

Les parents peuvent introduire un recours auprès de la Commission, dans le respect des mêmes conditions que celles prévues pour le recours en cas de litige autour du protocole.

La Commission aura à sa disposition le rapport de conciliation, mentionnant les arguments des parties. En outre, la Commission peut faire appel au pouvoir régulateur pour mener une mission d'investigation.

---

<sup>47</sup> Le rapport de conciliation actuel est annexé à la présente note (annexe 4).

5.4. Recours : La Commission se prononce-t-elle sur les recours liés à une demande de l'année précédente ? Si oui, se prononce-t-elle sur la situation de l'année du recours ou sur la situation actuelle ?

**Remarque** : un trouble est généralement durable et permanent. Le droit aux aménagements raisonnables est ouvert pendant toute la scolarité, bien que la réponse à apporter au trouble peut être amenée à évoluer. Un protocole AR n'a pas forcément une durée de vie limitée à une année scolaire.

**Décision** : la Commission doit prendre en compte aussi les recours liés à l'année précédente à condition que l'élève reste dans la même école. Ensuite, d'un point de vue juridique, une motivation doit se référer à une situation actualisée. Par contre, il n'appartient pas à la Commission d'actualiser la demande : il revient au conciliateur d'être prospectif dans la mise en œuvre de la conciliation et lors de la rédaction du rapport de conciliation.

5.5. Recours : La Commission se prononce-t-elle sur les recours en cas de changement d'école ?

**Décision** : lorsque l'élève change d'école, le protocole doit être rediscuté en réunion de concertation et un nouveau protocole doit être signé par les parties. En effet, l'environnement évolue (les infrastructures ne sont pas les mêmes, l'équipe éducative change, ...). Dans l'hypothèse où il y a un litige avec la nouvelle école, la procédure redémarre à l'étape de la conciliation.

5.6. Documents : la Commission fait-elle une demande de compléments d'informations ?

**Décision** : Prévoir dans le Code la possibilité pour la Commission de demander des documents supplémentaires dans l'hypothèse où elle ne s'estime pas suffisamment éclairée par le rapport de conciliation.

Et prévoir dans le Code la possibilité d'activer l'intervention du service général de l'inspection. Dans cette hypothèse, la Commission doit envoyer une demande à la CIC (Cellule intermédiaire de coordination), qui devra accepter la demande.

5.7. Documents : Quel est le statut de nouveaux documents envoyés spontanément par une partie ?

**Remarques** :

- accepter et analyser de nouveaux documents ralentit le processus.
- l'envoi de nouveaux documents entretient un rapport de force qui devrait être réglé par la conciliation. Quelle est la valeur accordée à des documents envoyés par les parents et/ou l'élève ou par l'école ? N'est-ce pas la parole de l'un contre la parole de l'autre ?

**Décision** : lorsqu'un recours est introduit, la cellule AR informe l'école de l'existence du recours et invite l'école à envoyer tous les documents qu'elle estime utiles pour éclairer la Commission.

Les documents doivent lui parvenir au plus tard sept jours ouvrables scolaires avant la date de la séance de la Commission.

La Commission ne prend en considération que le recours, les éventuels documents annexés à celui-ci, les éventuels documents adressés par l'école dans les délais ainsi que des documents qu'elle prend l'initiative de demander (question 5.6).

## 5.8. L'audition des parties est-elle acceptée ?

Si oui, sous quelle forme ? Dans quel ordre ? Dans quel délai ? Doit-elle être systématique ?

**Avantage** : l'audition permet d'obtenir la réponse à une question que la Commission se pose et que le conciliateur n'avait pas envisagée.

### **Inconvénients** :

- cela prend du temps. Problème lié au respect du délai de 30 jours pour rendre la décision.
- la pratique de l'audition n'est pas courante dans le cadre des recours dans le milieu de l'enseignement.
- lorsque l'on rentre dans la pratique des auditions, on rentre dans le relationnel. Les aspects relationnels doivent en principe être gérés au moment de la conciliation.

**Remarque** : la Commission doit respecter le principe du débat contradictoire (si la Commission pose une question à l'une des parties, l'autre doit pouvoir y répondre). Peu importe en revanche qu'elle le fasse par le biais d'audition ou par le biais de documents écrits complémentaires.

**Décision** : prévoir la possibilité d'auditionner l'équipe éducative, les parents, l'élève. Si la Commission choisit d'entendre l'une des parties, elle doit entendre l'autre également. Dans l'hypothèse où la Commission auditionne les parties, les besoins spécifiques éventuels de chacune des parties sont pris en considération et des aménagements sont prévus en conséquence.

## 5.9. Conciliation : La Commission procède-t-elle à une mission de conciliation ?

**Remarque** : la question à cette réponse dépend de la réponse à la question de la clarification du rôle du conciliateur en amont de la Commission. En principe, ce n'est pas nécessaire si l'on clarifie le rôle des conciliateurs en amont.

**Décision** : la Commission ne doit pas se pencher sur des aspects relationnels. Ce rôle appartient au conciliateur.

## 5.10. Faut-il prévoir un retour du conciliateur pendant la procédure devant la Commission ?

Les conciliateurs pourraient venir expliquer à la Commission la procédure qu'ils ont menée.

**Avantage** : permet à la Commission d'être mieux éclairée sur un point incompris du rapport du conciliateur.

### **Inconvénients** :

- cela prend du temps. Problème lié au respect du délai de 30 jours pour rendre la décision ;
- problème lié au secret professionnel. Un conciliateur est soumis au secret professionnel. Toutefois, il est possible de répondre à des questions de clarification en respectant le secret professionnel.

**Décision** : prévoir la possibilité d'interroger le conciliateur dans le cas où un point du rapport est incompris par la Commission, sans préjudice du respect du secret professionnel.

### 5.11. Invitation d'experts à la réunion : la Commission peut-elle inviter des experts ?

**Avantage** : permet d'éclairer la Commission (attention à s'entendre sur la notion d'expert : quel est le statut du thérapeute de l'élève ?).

**Inconvénient** : prend du temps. Problème lié au respect du délai de 30 jours pour rendre la décision. En outre, on est dans le même raisonnement que pour l'audition des parties : si la conciliation est bien menée, cela ne devrait plus être nécessaire.

**Décision** : prévoir la possibilité d'inviter des experts si la Commission a besoin d'un éclairage scientifique. La Commission ne peut inviter que des experts neutres, qui ne présentent pas de conflit d'intérêt. Un membre de la Commission peut proposer l'invitation d'un expert. Les membres de la Commission se prononcent sur ce point : à défaut de consensus, un vote est réalisé.

Prévoir également la possibilité d'inviter un interprète/traducteur.

### 5.12. Décision de la Commission : chaque membre doit-il s'exprimer sur le caractère raisonnable ou non de chaque AR, en fonction des critères et des indicateurs<sup>48</sup> prévus par le Code ?

**Avantage** : motivation claire de la décision de la Commission.

**Inconvénient** : formalisme, privilégier la lettre plutôt que l'esprit de la législation.

**Décision** : préciser que les membres de la Commission doivent prendre leurs décisions en faisant référence aux critères et indicateurs définis dans les textes légaux.

### 5.13. Faut-il un vote final sur la décision de la Commission ?

Les membres de la Commission sont d'accord sur le fait que la toute dernière version du projet de décision doit être validée de manière formelle.

**Proposition** : prévoir la validation finale par les membres de la Commission par e-mail ou par le biais d'une vidéoconférence plutôt que lors d'une réunion. Cela permet de gagner du temps et de respecter le délai de 30 jours.

### 5.14. Courrier accompagnant la décision : faut-il prévoir un courrier type ou des courriers personnalisés ?

**Remarque** : si l'on choisit une option pour un destinataire, on doit faire pareil pour l'autre.

**Argument en faveur d'un courrier type** : neutralité de la Commission respectée.

**Argument en faveur d'un courrier personnalisé** : les parties peuvent se sentir mieux entendues.

**Décision** : il faut prévoir un courrier type pour les deux parties de manière à éviter de rentrer dans les aspects relationnels, ce qui n'est pas le rôle de la Commission.

---

<sup>48</sup> Nous faisons références aux critères et indicateurs repris dans le protocole AR du 19 juillet 2007 (art 2 § 1, 2,3), ainsi qu'aux indicateurs tels repris dans l'art 1.7.8-1 § 5 du Code. Voir l'annexe 1. Point 3

5.15. Suivi des dossiers : est-ce le rôle de la Commission d'assurer le suivi et d'analyser les raisons pour lesquelles une famille reste insatisfaite des aménagements mis en place ?

**Avantage** : sentiment des parties d'être entendues.

**Inconvénient** : le rôle de la Commission est de prendre une décision, pas d'en assurer le suivi. Pour rappel, l'équipe éducative a une liberté pédagogique pour rédiger ensuite un protocole qui respecte la décision de la Commission (et peut introduire un recours au CE le cas échéant). Les parents et / ou l'élève peuvent quant à eux introduire un recours au CE.

**Décision** : le rôle de la Commission s'arrête à la prise de décision et à sa communication aux parties.

5.16. Et si cela ne va toujours pas ? Si les parents et / ou l'élève estiment que le protocole rédigé par l'école à la suite de la décision de la Commission n'est pas mis en place, à qui peuvent-ils s'adresser ?

Doivent-ils saisir la Commission à nouveau ou introduire une plainte ?

La réponse à cette question est la même que celle apportée à la question 6.3 : Si les parents et / ou l'élève estiment que le protocole rédigé par l'école à la suite de la décision de la Commission n'est pas mis en place, ils doivent dans un premier temps introduire une demande de conciliation et dans un deuxième temps introduire une plainte.

5.17. Quelles sont les missions de la Commission ?

**Décision** : les missions propres à la Commission sont les suivantes :

- 1° Prendre des décisions en cas de litige sur la mise en place d'aménagements raisonnables au sein des écoles ;
- 2° Emettre, soit d'initiative, soit à la demande du ministre ayant l'Enseignement dans ses attributions des avis et/ou des propositions sur toutes les questions relatives à la mise en place et à la procédure d'aménagements raisonnables qui suscitent une vision cohérente sur leur évolution à moyen ou à long terme ;
- 3° Adresser annuellement un rapport d'activité à la Direction générale de l'Enseignement obligatoire et au Ministre qui a l'éducation dans ses attributions, et remettre une copie de ce rapport au Conseil supérieur de l'enseignement inclusif ainsi qu'au Conseil général de l'enseignement fondamental et au Conseil général de l'enseignement secondaire.

### III. LA PLACE DES ÉLÈVES MINEURS DANS LA PROCÉDURE DES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES

#### 1. Évolution des textes législatifs

Dans différents domaines où l'avis de l'enfant n'était pas pris en compte, le législateur a fait évoluer les textes pour l'inclure dans les procédures le concernant.

A titre d'exemples :

**La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (article 12) :**

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. 2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

**La Convention relative aux droits des personnes handicapées (article 7 § 3) :**

Les États Parties garantissent à l'enfant handicapé, sur la base de l'égalité avec les autres enfants, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité, et d'obtenir pour l'exercice de ce droit une aide adaptée à son handicap et à son âge.

**Le Code judiciaire :**

- Mineurs entendus comme témoins (article 931):
  - o Le mineur de plus de 15 ans est entendu sous serment
  - o Les déclarations du mineur de moins de 15 ans sont considérées comme de simples renseignements
  
- Audition des mineurs (article 1004/1 et s.) :
  - o Tout mineur a le droit d'être entendu par un juge pour les matières relatives à l'exercice de l'autorité parentale, l'hébergement, le droit aux relations personnelles
  - o Le mineur de moins de 12 ans est entendu à sa demande (ainsi qu'à la demande, du ministère public, du juge ou des parties mais dans ce dernier cas le juge peut refuser l'audition dans l'intérêt de l'enfant)
  - o Le mineur de plus de 12 ans est informé du droit à être entendu : un formulaire de réponse lui est transmis.
  - o Le juge indique s'il estime que le mineur n'a pas le discernement. Les opinions du mineur sont prises en compte en fonction de son âge et de son degré de maturité.
  
- Adoption (article 1231.10 et .16) :
  - o Le tribunal de la famille peut convoquer l'enfant de moins de 12 ans s'il apparaît (après une étude approfondie effectuée par le service social) qu'il est en état d'exprimer son opinion sur le projet d'adoption. Le mineur peut demander au tribunal de le convoquer pour exprimer sa capacité.
  - o L'opinion de l'enfant est dûment pris en considération eu égard à son âge et à sa maturité. Il n'est pas partie à la procédure
  - o Pour faire appel d'une décision, le mineur doit être représenté
  
- Tutelle (article 1233) :
  - o Le mineur de plus de 12 ans est entendu s'il s'agit d'une procédure relative à sa personne
  - o Le mineur de plus de 15 ans est entendu s'il s'agit d'une procédure relative à ses biens

## **La loi du 22 août 2002 relative aux droits du patient (article 12) :**

§ 1er. Si le patient est mineur, les droits fixés par la présente loi sont exercés par les parents exerçant l'autorité sur le mineur ou par son tuteur.

§ 2. Suivant son âge et sa maturité, le patient est associé à l'exercice de ses droits. Les droits énumérés dans cette loi peuvent être exercés de manière autonome par le patient mineur qui peut être estimé apte à apprécier raisonnablement ses intérêts.

## **La loi du 28 mai 2002 relative à l'euthanasie (article 3) :**

L'une des conditions est liée à l'âge et à la capacité :

- le patient est majeur ou mineur émancipé, capable ou encore mineur doté de la capacité de discernement et est conscient au moment de sa demande.

## **Le décret du 18 janvier 2018 portant le code de la prévention, de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la Jeunesse**

Les travaux préparatoires soulignent que la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse considérait que le mineur n'avait pas la capacité de discernement et faisait donc un traitement différencié par rapport aux adultes.

Article 22 : s'agissant des mesures d'aide, aucune mesure ou décision d'aide individuelle ne peut être prise si l'enfant n'est pas entendu. L'enfant peut se faire accompagner ou mandater la personne majeure de son choix.

Article 23 : pour que la mesure d'aide soit valable, il faut l'accord écrit :

- De l'enfant de plus de 14 ans
- De l'enfant de + de 12 ans assisté par un avocat
- Des personnes exerçant l'autorité parentale (sauf s'il n'est pas possible de les entendre)

Article 40 : s'agissant des mesures de protection, aucune décision n'est prise avant l'audition des personnes intéressées :

- L'enfant de plus de 12 ans est convoqué
- L'enfant est entendu à sa demande quel que soit son âge
- Dans l'intérêt de l'enfant, un entretien séparé peut avoir lieu avec l'enfant ou les personnes qui l'accompagnent
- Les enfants peuvent être accompagnés
- Les personnes intéressées peuvent mandater la personne majeure de leur choix
- Le projet est établi en concertation avec l'enfant et les personnes qui exercent l'autorité parentale à son égard

Article 80 : l'enfant peut introduire une réclamation à l'encontre d'une décision du directeur de l'institution publique.

## **2. Application à la procédure des aménagements raisonnables**

Le Code mentionne la participation des parents et de l'élève à dix moments clés de la procédure.

## 2.1 Demande d'aménagements

Article 1.7.8-1 § 2 du Code : « *Les aménagements sont mis en place à la demande des parents de l'élève mineur ou de l'élève lui-même s'il est majeur, ou à la demande du centre PMS attaché à l'école où l'élève est inscrit, ou à la demande d'un membre de l'équipe éducative* ».

**Décision** : les aménagements sont mis en place à la demande des parents de l'élève mineur et / ou de l'élève lui-même, ou à la demande du Centre PMS attaché à l'école où l'élève est inscrit, ou à la demande d'un membre de l'équipe éducative.

**Justification** : un élève, même mineur, peut avoir la capacité d'introduire une demande d'aménagements raisonnables seul. La loi sur l'euthanasie montre que l'élève qui dispose de la capacité de discernement peut introduire une demande d'euthanasie seul.

## 2.2. Réunion de concertation

Article 1.7.8-1 § 3 alinéa 1 : « *Ces aménagements sont élaborés et évalués, en fonction de la spécificité des besoins de l'apprenant et de leur évolution, dans le cadre de réunions collégiales de concertation entre les partenaires suivants :*

- *Le chef d'établissement ou son délégué*
- *L'équipe éducative dans l'enseignement fondamental, le conseil de classe dans l'enseignement secondaire, ou leurs représentants*
- *Le(s) représentant(s) du centre PMS attaché à l'école*
- *Les parents de l'élève ou l'élève lui-même s'il est majeur»*

**Décision** : les parents et l'élève quel que soit son âge sont invités à la réunion de concertation.

Les opinions de l'élève sont dument prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

L'élève peut mandater la personne de son choix pour se faire représenter.

Dans l'intérêt de l'élève, un entretien séparé peut avoir lieu avec l'élève ou les personnes qui l'accompagnent. L'acte écrit mentionne et synthétise l'entretien de l'élève ou mentionne les motifs pour lesquels il est impossible de l'entendre.

**Justification** : le but de cette proposition est de permettre la participation (qui peut prendre plusieurs formes) des élèves sauf dans l'hypothèse où ils n'ont pas la capacité de discernement.

## 2.3. Invitation d'un expert à la réunion de concertation

Article 1.7.8-1 § 3 alinéa 2 : « *A la demande des parents de l'élève mineur ou de l'élève lui-même s'il est majeur, ou avec leur accord, un expert ou un membre du corps médical, paramédical, psycho médical ou d'un organisme public régional d'intégration des personnes en situation de handicap, susceptible d'éclairer les acteurs et partenaires sur la nature ou l'accompagnement des besoin(s) attesté(s) peut participer à la réunion de concertation* ».

**Décision** : à la demande des parents de l'élève mineur et / ou de l'élève lui-même ou avec leur accord, un expert ou un membre du corps médical, paramédical, psycho médical ou d'un organisme public régional d'intégration des personnes en situation de handicap, susceptible d'éclairer les acteurs et partenaires sur la nature ou l'accompagnement des besoin(s) attesté(s) peut participer à la réunion de concertation.

#### 2.4. Signature du protocole

Article 1.7.8-1 § 4 alinéa 6 : « *Les aménagements sont consignés dans un protocole signé d'une part par le pouvoir organisateur ou son délégué et, d'autre part, par les parents de l'élève mineur ou l'élève lui-même s'il est majeur.* ».

**Décision** : les aménagements sont consignés dans un protocole signé d'une part par le pouvoir organisateur ou son délégué et, d'autre part, par les parents de l'élève mineur et / ou l'élève lui-même.

#### 2.5. Transmission du protocole en cas de changement d'école

Article 1.7.8-1 § 4 alinéa 8 : « *En cas de changement d'école, de degré ou de niveau, à la demande des parents de l'élève mineur ou de l'élève lui-même s'il est majeur, le protocole visé ci-dessus sera transmis pour information à qui de droit par l'école qui l'a établi* ».

**Décision** : En cas de changement d'école, de degré ou de niveau, à la demande des parents de l'élève mineur et / ou de l'élève lui-même, le protocole visé ci-dessus sera transmis pour information à qui de droit par l'école qui l'a établi.

#### 2.6. Information sur les AR au moment de l'inscription

Article 1.7.8-1 § 7 alinéa 2 : « *Au moment de l'inscription, sur la base des informations exprimées par les responsables légaux, le directeur prend les dispositions nécessaires pour informer explicitement les parents de l'élève mineur ou l'élève majeur de la possibilité d'aménagements ou d'interventions spécifiques dans les situations visées au § 1er et en précise les modalités de concertation et de mise en œuvre telles que prévues aux paragraphes 3 et 4* ».

**Décision** : Au moment de l'inscription, sur la base des informations exprimées par les parents, le directeur prend les dispositions nécessaires pour informer explicitement les parents de l'élève mineur et / ou l'élève lui-même de la possibilité d'aménagements ou d'interventions spécifiques dans les situations visées au § 1er et en précise les modalités de concertation et de mise en œuvre telles que prévues aux paragraphes 3 et 4.

#### 2.7. Demande de conciliation

Article 1.7.8-2 § 1 alinéa 1 : « *En cas de litige sur la mise en place d'aménagements raisonnables, les parents de l'élève mineur ou l'élève majeur peuvent adresser une demande de conciliation, par lettre*

*recommandée ou par courrier électronique avec accusé de réception, auprès des services du Gouvernement ».*

**Décision** : En cas de litige sur la mise en place d'aménagements raisonnables, les parents de l'élève mineur et / ou l'élève lui-même, peuvent adresser une demande de conciliation auprès des services du Gouvernement par lettre recommandée, via le formulaire électronique prévu à cet usage, ou par courrier électronique avec accusé de réception.

## 2.8. Mission de conciliation

Article 1.7.8-2 § 1 alinéa 2 : « *Les services du Gouvernement assurent une mission de conciliation entre le pouvoir organisateur ou son délégué et les parents de l'élève mineur ou l'élève majeur dans le mois de l'introduction de la demande* ».

**Décision** : Les services du Gouvernement assurent une mission de conciliation entre le pouvoir organisateur ou son délégué et les parents de l'élève mineur et l'élève lui-même, accompagné de ses parents ou d'une personne de confiance s'il est mineur, dans le mois de l'introduction de la demande.

Les opinions de l'élève sont dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

L'élève peut mandater la personne de son choix pour se faire représenter.

Dans l'intérêt de l'élève, un entretien séparé peut avoir lieu avec l'élève ou les personnes qui l'accompagnent. L'acte écrit mentionne et synthétise l'entretien avec l'élève ou mentionne les motifs pour lesquels il est impossible de l'entendre.

**Décision** : le but de cette proposition est de permettre la participation (qui peut prendre plusieurs formes) des élèves sauf dans l'hypothèse où ils n'ont pas la capacité de discernement.

## 2.9. Recours à la Commission

Article 1.7.8-2 § 2 alinéa 1 : « *En cas d'échec de la conciliation, les parents de l'élève mineur ou l'élève majeur peuvent introduire un recours auprès de la commission instituée par le paragraphe 3* ».

**Décision** : En cas d'échec de la conciliation, les parents de l'élève mineur et / ou l'élève lui-même, peuvent introduire un recours auprès de la commission instituée par le paragraphe 3.

## 2.10. Communication de la décision

Article 1.7.8-2 § 2 alinéa 3 : « *La Commission communique sa décision motivée par recommandé aux parents de l'élève mineur ou à l'élève majeur ainsi qu'au Pouvoir organisateur ou son délégué dans les trente jours calendrier hors congés scolaires à partir de la réception du courrier* ».

**Décision** : La Commission communique sa décision motivée par courrier recommandé adressé aux parents de l'élève mineur et à l'élève lui-même ainsi qu'au pouvoir organisateur ou son délégué dans les trente jours calendrier hors congés scolaires à partir de la réception du courrier.

## 2.11. Audition des élèves par la Commission

Le Code ne prévoit pas la possibilité d'entendre les parties mais le point 6.8 de la présente note introduit la possibilité d'entendre les parties.

### **Décision :**

La Commission peut inviter les parents et l'élève quel que soit son âge.

Lors de l'audition, les besoins spécifiques des parties invitées seront pris en compte et des aménagements seront prévus.

Les opinions de l'élève sont dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

L'élève peut mandater la personne de son choix pour le représenter.

Dans l'intérêt de l'élève, un entretien séparé peut avoir lieu avec l'élève ou les personnes qui l'accompagnent avec deux membres de la commission. L'acte écrit mentionne et synthétise l'entretien avec l'élève ou mentionne les motifs pour lesquels il est impossible de l'entendre.

**Justification** : le but de cette proposition est de permettre la participation (qui peut prendre plusieurs formes) des élèves sauf dans l'hypothèse où ils n'ont pas la capacité de discernement.

#### IV. LA PLACE DES ÉLÈVES EN INTÉGRATION DANS LA PROCÉDURE AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES

Les conditions d'accès aux aménagements raisonnables et à l'intégration permanente totale étant distinctes, la procédure pose un certain nombre de questions :

- Diagnostic : les parents/l'élève doivent-ils demander un diagnostic alors qu'un examen pluridisciplinaire a déjà eu lieu dans le cadre de l'intégration ?
- Réunion de concertation : les parties doivent-elles organiser une réunion de concertation alors que des réunions ont déjà eu lieu dans le cadre de l'intégration ?
- Rédaction et signature du protocole : faut-il deux protocoles distincts, aménagements raisonnables et intégration ?
- Voies de recours (conciliation et recours près de la Commission) : dans l'hypothèse d'un élève en intégration, si un litige porte sur la mise en place d'AR par l'équipe de l'ordinaire, les articles 1.7.8-2 et suivants du Code s'appliquent. En revanche, si un litige porte sur la mise en place de l'aide individuelle par l'équipe du spécialisé, les procédures de conciliation et de recours n'ont été prévues par aucun texte. En d'autres termes, deux traitements différents sont apposés à des situations similaires.

**Avantages** à lier les deux procédures :

- Simplification administrative
- Prise en compte de l'intérêt supérieur de l'enfant et reconnaissance que les deux procédures peuvent exister en parallèle, en fonction des besoins spécifiques reconnus à l'élève.

**Remarque** : il s'agit de deux législations distinctes. Si un élève en intégration veut bénéficier d'aménagements raisonnables, il devra suivre la procédure « aménagement raisonnable » depuis le début.

## 1. Clarification de termes utilisés dans la note

### 1.1. Spécialiste/expert/ thérapeute/rééducateur

#### **Spécialiste :**

Le Code prévoit que le diagnostic ouvrant le droit aux aménagements raisonnables est posé par un 'spécialiste' du monde médical, paramédical ou psycho-médical ou par une équipe pluridisciplinaire. La liste exhaustive des professionnels habilités à poser le diagnostic et/ou ouvrir le droit aux aménagements raisonnables a été fixée par l'arrêté du Gouvernement du 17 juillet 2019. Cet arrêté n'utilise plus le terme 'spécialiste'. Nous utiliserons donc le terme générique de 'professionnel' pour désigner la personne ou le service qui ouvre ce droit.

#### **Expert :**

Selon le Code, l'expert est un professionnel susceptible d'éclairer les acteurs et partenaires sur la nature des besoins de l'élève ou sur l'accompagnement nécessaire lors des réunions de concertation. La Commission de recours pour un enseignement obligatoire inclusif peut également faire appel à un ou des experts pour éclairer sa réflexion et ses décisions.

#### **Rééducateur/thérapeute :**

Ce terme désigne le professionnel qui assure une rééducation ou un suivi thérapeutique de l'élève à besoins spécifiques en dehors du temps et de l'espace scolaire.

### 1.2. Equipe éducative/conseil de classe

La note fait référence à l'équipe éducative ou au conseil de classe selon que la situation relève de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, l'équipe éducative est représentée par le conseil de classe.

### 1.3. Cellule Aménagements raisonnables

La cellule aménagements raisonnables a les rôles suivants en lien avec la Commission :

- Elle assure l'assistance aux écoles et aux parents qui la sollicitent dans le cadre des aménagements raisonnables ;
- Elle assure la gestion administrative des dossiers liés aux aménagements raisonnables qui entrent à l'administration ;
- Elle participe aux travaux de la Commission ;
- Elle assure, à la demande de la Commission, le traitement et la mise en forme de données statistiques ;
- Elle prépare les dossiers qui iront vers le service des plaintes ;
- Elle informe la Commission dans l'hypothèse où certains dossiers sont renvoyés au service des plaintes.

#### 1.4. Médiation/conciliation, directe versus indirecte<sup>49</sup>

La médiation et la conciliation sont des modes alternatifs de résolution de conflit par l'intervention d'un tiers entre les parties en conflit.

##### **La médiation :**

La médiation implique toujours **l'accord des deux parties**. Le médiateur n'a aucun pouvoir de décision, sa fonction consiste à faciliter la communication en instaurant un cadre propice aux échanges. Il est le garant du cadre et du processus de médiation mais **n'intervient pas sur le fond du problème**. Les parties sont au centre des débats et y jouent un rôle actif : il leur appartient de trouver une solution. Le médiateur est là pour concrétiser la décision des parties, en prenant en compte tous les intérêts en jeu.

##### **La conciliation :**

Contrairement au médiateur, le conciliateur ne se limite pas aux aspects relationnels du conflit. **Il a un rôle actif et fait des propositions concrètes** aux parties, que celles-ci sont libres ou non d'accepter. Il utilise son expertise dans la recherche de solutions. Il peut appeler les parties à la raison ou à la retenue, les informer sur les conséquences d'un non accord.

La médiation et la conciliation peuvent être directes ou indirectes selon que les parties sont en présence ou que le tiers fait la navette entre les deux parties en conflit.

#### 1.5. Critères et indicateurs pour évaluer le caractère raisonnable des aménagements

Le caractère raisonnable des aménagements à mettre en place s'évalue en fonction de critères et d'indicateurs.

##### **Critère :**

Un critère correspond à l'angle de vue porté sur l'aménagement. Il faut plusieurs critères pour avoir une vue d'ensemble. Un critère n'est utilisable que s'il peut se traduire en indicateurs.

##### **Indicateur :**

Un indicateur est un instrument de mesure qui donne une information concrète permettant d'objectiver la situation.

Pour évaluer le caractère raisonnables des aménagements, la Commission s'appuie sur le Code ainsi que sur le protocole du 19 juillet 2007 entre l'Etat fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire commune, la Commission communautaire française en faveur des personnes en situation de handicap, relatif au concept d'aménagements raisonnables en Belgique en vertu de la loi du 25 février 2003 tendant à lutter contre la discrimination et modifiant la loi du 15 février 1993 réant un Centre pour l'égalité des chances et de lutte contre le racisme (ci-après : le Protocole AR du 19 juillet 2007).

Le protocole AR du 19 juillet 2007 définit, en son article 2, la notion d'aménagement et identifie les critères et indicateurs pertinents :

---

<sup>49</sup> La médiation a toute sa place dans les conflits famille/école en lien avec les aménagements raisonnables. Ce mode alternatif de résolution de conflit permet de faciliter la communication entre la famille et l'école en restant en dehors d'une procédure contraignante et en mettant l'accent sur les aspects relationnels. L'introduction d'une demande de conciliation va impliquer des contraintes entre autres en termes de délais.

Le paragraphe 1<sup>er</sup> définit un aménagement comme étant « une mesure concrète pouvant neutraliser l'impact limitatif d'un environnement non adapté sur la participation d'une personne handicapée ».

Le paragraphe 2 identifie les critères, et le paragraphe 3 les indicateurs :

« § 2. L'aménagement doit :

- être efficace afin de permettre à la personne en situation de handicap de participer effectivement à une activité;
- permettre une participation égale de la personne en situation de handicap;
- permettre une participation autonome de la personne en situation de handicap;
- assurer la sécurité de la personne en situation de handicap.

Une réalisation uniquement partielle au niveau de la participation égale ou autonome ne peut être un alibi pour la non réalisation de l'aménagement raisonnable.

§ 3. Le caractère raisonnable de l'aménagement est évalué à la lumière des indicateurs suivants entre autres :

- l'impact financier de l'aménagement, compte tenu :
  - \* d'éventuelles interventions financières de soutien;
  - \* de la capacité financière de celui qui est obligé de réaliser l'aménagement;
- l'impact organisationnel de l'aménagement;
- la fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement par la personne handicapée;
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un (des) utilisateur(s) effectif(s) ou potentiel(s) handicapé(s);
- l'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs;
- l'absence d'alternatives équivalentes;
- la négligence de normes évidentes ou légalement obligatoires ».

L'exposé des motifs du protocole AR du 19 juillet 2007 explicite clairement les paragraphes 2 et 3 ci-dessus :

**« (...) Le deuxième paragraphe de l'article 2 expose quatre critères auxquels doit répondre l'aménagement raisonnable : efficacité, égalité, autonomie et sécurité.**

- efficacité : l'aménagement doit apporter une amélioration concrète,
- égalité : la mise en place de l'aménagement doit permettre une utilisation égale des facilités et services. Lorsque l'égalité n'est réalisée que partiellement, cela ne peut être un alibi pour la non réalisation de l'aménagement raisonnable.
- autonomie : dans la mesure du possible, l'aménagement doit permettre à la personne en situation de handicap d'effectuer une activité sans l'aide de tiers.
- sécurité : l'installation et l'utilisation de l'aménagement doivent permettre d'assurer la sécurité de la personne en situation de handicap.

Le troisième paragraphe énumère les indicateurs permettant concrètement d'évaluer si la mesure envisagée peut être considérée comme étant raisonnable. Cette liste d'indicateurs n'est pas limitative. De plus, ces indicateurs permettent d'évaluer le caractère raisonnable à la lumière du contexte complexe et individuel de la personne ayant demandé l'aménagement ainsi que de la personne devant le réaliser (...) ».

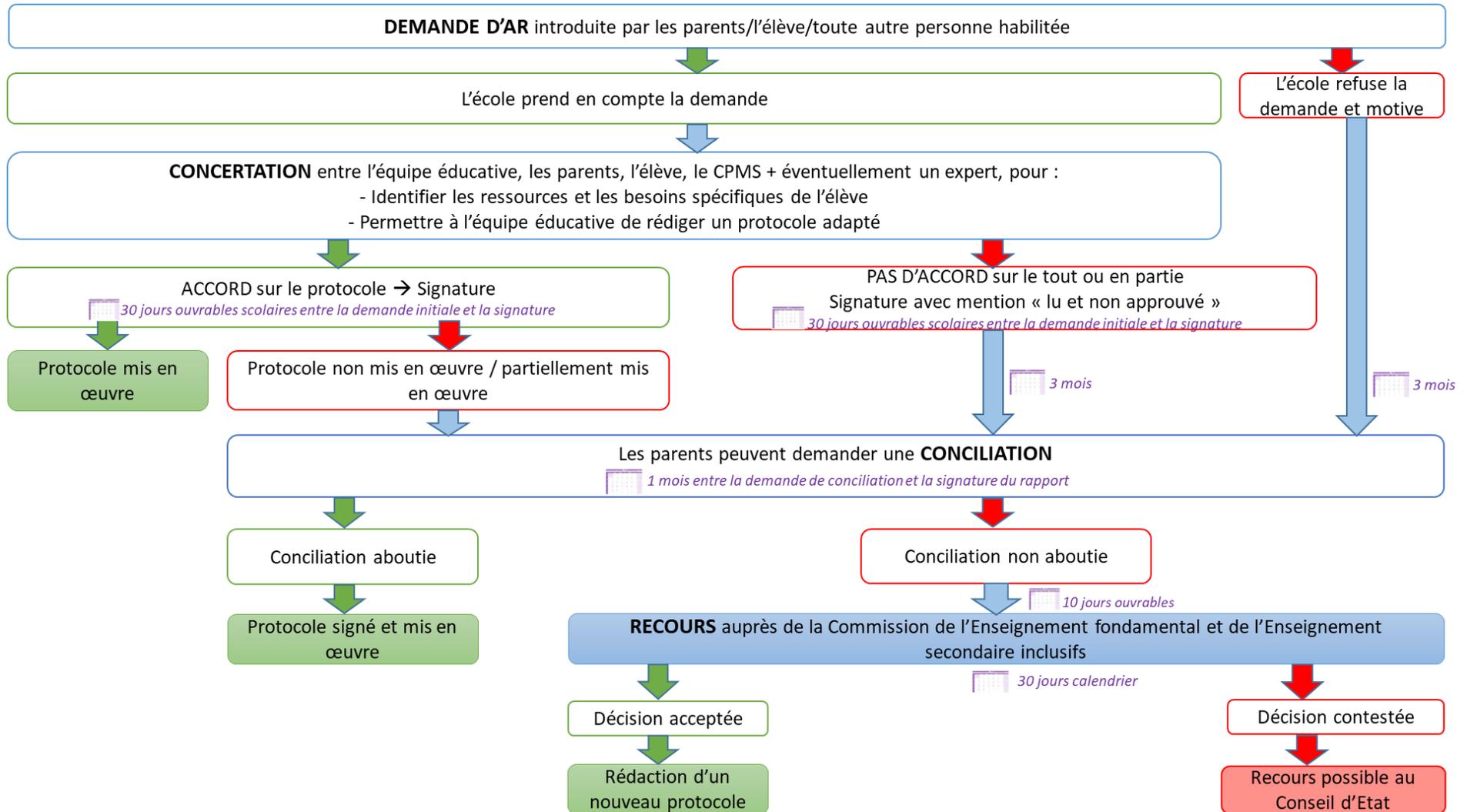
Le Code reprend également, en son 1.7.8-1, les indicateurs suivants :

« § 5. Le caractère raisonnable de l'aménagement est évalué, entre autres, à la lumière des indicateurs suivants :

- l'impact financier de l'aménagement, compte tenu d'éventuelles interventions financières de soutien ;

- l'impact organisationnel de l'aménagement, en particulier en matière d'encadrement de l'élève concerné ;
- la fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement par la personne en situation de handicap;
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un (des) utilisateur(s) effectif(s) ;
- l'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs ;
- l'absence d'alternatives équivalentes ».

## 2. Schéma de la proposition de procédure AR



### 3. Rapport de conciliation

<b>RAPPORT DE CONCILIATION : PROCÉDURE AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES</b>
--

#### 1. Élève

Nom : ..... Prénom : ..... Date de naissance : .....

Si élève mineur : Nom et coordonnées du/des parents :

.....  
.....

Niveau : maternel  primaire  secondaire  Année d'études : .....

Degré : 1<sup>er</sup>  2<sup>e</sup>  3<sup>e</sup>  4<sup>e</sup>

Forme : général  technique  artistique  professionnel

#### 2. École

FWB  OS  LS  Felsi

Adresse (commune, code postal, rue, n°) : ..... N°Fase : .....

.....  
.....

Adresse de l'implantation où l'enfant se trouve : ..... N°Fase : .....

.....  
.....

#### 3. La demande initiale

Demande d'aménagements introduite initialement par :

Parents  Elève  CPMS  Direction  Conseil de classe

Date de l'introduction de la demande d'aménagements auprès de la direction: le .....

Type et description des aménagements demandés initialement<sup>50</sup> :

Matériels  Organisationnels  Pédagogiques

---

<sup>50</sup> Des annexes supplémentaires peuvent être ajoutées à cette page. Veuillez apposer votre parafe pour chaque annexe supplémentaire et les joindre à ce rapport.

.....  
.....  
.....  
.....

#### 4. Le diagnostic

Auteur du diagnostic ou de la décision servant de base à la demande :

Spécialiste dans le domaine médical  paramédical  CPMS  AViQ/PHARE

Nom du spécialiste/de l'organisme : .....

Date du diagnostic posé : le .....

#### 5. La demande de conciliation

Date de la demande de conciliation : le .....

Plusieurs cas de figure :

Cas de figure n°1 : l'école n'a pas donné suite à la demande d'aménagements raisonnables.

Cas de figure n°2 : le litige porte sur une partie ou sur la totalité des aménagements demandés à reprendre dans le protocole.

Cas de figure n°3 : un protocole a été signé mais il y a un litige concernant la mise en œuvre des aménagements.

Dans le cas de figure n°1 : l'école doit préciser les motifs pour lesquels elle n'a pas donné suite<sup>51</sup> :

.....  
.....  
.....  
.....

En outre, l'école est-elle d'accord de mettre des aménagements en place ?

Oui : sur la totalité des AR demandés (un protocole est rédigé, signé et joint au rapport de conciliation).

Non : sur une partie ou sur la totalité des AR demandés (cas de figure n° 2).

---

<sup>51</sup> Des annexes supplémentaires peuvent être ajoutées à cette page. Veuillez apposer votre parafe pour chaque annexe supplémentaire et les joindre à ce rapport.







## 7 Conclusion

- La conciliation a abouti. Un protocole est / va être rédigé par la Direction, signé par les 2 parties et joint au rapport de conciliation.
- La conciliation n'a pas abouti.

En cas de désaccord, les parents de l'élève mineur ou l'élève majeur peuvent introduire un recours auprès de la Commission de l'Enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire inclusifs.

Procédure à suivre pour introduire un recours :

Sous peine d'irrecevabilité, le recours se fait par lettre recommandée ou par courrier électronique avec accusé de réception dans les dix jours ouvrables qui *suivent la réception de la décision. Ce délai commence à courir le premier jour ouvrable scolaire qui suit la réception du courrier recommandé, la date de la poste ou d'envoi du courriel faisant foi. Une copie de la décision de l'école motivée sur la base des indicateurs prévus à l'article 1.7.8-1§5 est jointe au recours*<sup>54</sup>.

Adresse postale :

Direction générale de l'Enseignement obligatoire - Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif  
Rue Adolphe Lavallée, 1 à 1080 Bruxelles

Adresse électronique : [recours.ar@cfwb.be](mailto:recours.ar@cfwb.be)

**Date :**

**Signature de la Direction**

**Signature parents – élève**

Nom :

Nom :

Prénom :

Prénom :

Date :

Date :

**Signature en présence du conciliateur**

Signature conciliateur

Nom :

Prénom :

---

<sup>54</sup> Article 1.7.8-2 §2 du Code.