

# Vers une école inclusive en FWB

Pour une collaboration entre les équipes de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire

*Ghislain Magerotte et Dominique Paquot*

**Le thème d'une école inclusive fait partie des préoccupations de beaucoup de parents d'un élève en situation de handicap, ainsi que des associations de parents et de professionnels concernés. Ils comprennent en effet que le handicap fait et fera toujours partie de l'expérience de tous les hommes et que la situation de handicap ne sera pas facile à vivre par les personnes concernées. Aussi se pose la question qui hante parents, professionnels, politiques et autres responsables qui se mobilisent pour une école inclusive : les adultes en situation de handicap vivront-ils mieux au sein de la cité si durant leurs années de scolarité, ils ont appris à « vivre bien avec leurs condisciples » dans une école inclusive ? Cette question renvoie à une autre : les condisciples des élèves à besoins spécifiques ont-ils eux aussi appris à « vivre bien avec la différence » ?**

« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre  
Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple », Antoine de Saint-Exupéry<sup>1</sup>

Rappelons d'abord que ce mouvement « vers une école inclusive » dépasse le cadre de la Fédération Wallonie-Bruxelles et s'appuie sur un mouvement international qui a questionné l'enseignement spécialisé et sa place concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans le système scolaire ordinaire (déclaration de Salamanque, 1994). De plus, la Convention des droits des personnes handicapées (2006, et ratifiée par la Belgique en 2009) a rappelé dans son

article 24 le droit d'un enfant en situation de handicap à devenir élève d'une école inclusive. D'ailleurs de nombreux pays ont mis en place un système scolaire inclusif comme l'Italie, mais se heurtent encore à des résistances de la part des écoles spécialisées existantes, des systèmes scolaires et également de certains parents et/ou associations de parents (voir par exemple le rapport de Caraglio et Gavini, 2018, sur l'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie). Enfin, de nombreuses recherches internationales en éducation spécialisée ont analysé les pratiques éducatives au sein d'une école inclusive.

<sup>1</sup> | Message transmis à l'occasion du décès du professeur Jean-Jacques Detraux (ULB et ULiège) avec qui nous avons collaboré durant des années dans le cadre de la Ligue des droits de l'enfant.

Rappelons d'abord ce que dit l'avis n° 3 sur le droit de l'enfant : « le principe d'une démarche évolutive doit être à la base de l'organisation de l'école inclusive en FWB 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 ».

Afin de bien cerner l'impact de ce mouvement « vers une école inclusive » en Wallonie et à Bruxelles et le défi qu'il constitue pour les élèves et leurs parents, les professionnels, les responsables politiques, il importe d'abord de présenter succinctement l'histoire de l'enseignement spécialisé, ensuite de définir l'école inclusive, et enfin de proposer quelques stratégies que devrait implanter l'école inclusive dans l'enseignement fondamental<sup>2</sup>.

### **Brève histoire de l'enseignement spécialisé en Wallonie et à Bruxelles**

Si les enfants ayant des déficiences sensorielles ou mentales ont été « éduqués » dès le XIX<sup>e</sup> siècle par quelques pionniers français de l'éducation (comme Itard, Seguin, Bourneville, Valentin Haüy, L'Abbé de l'Épée) et par des associations caritatives, plusieurs écoles s'ouvrent aussi en Belgique : l'Institut royal pour handicapés de l'ouïe et de la vue (IRHOV) à Liège en 1819 et l'Institut royal pour sourds et aveugles (IRSA) à Bruxelles en 1835. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, en 1905, Decroly organise une école à Bruxelles pour les enfants « irréguliers » qui à l'époque n'étaient pas scolarisés. Cependant, il a fallu attendre la fin des années 1950

et les années 1960 pour assister à un développement considérable de l'enseignement spécial, grâce à la mobilisation de certaines associations de parents, la richesse des « golden sixties » et la croissance de la population scolaire. Cette évolution a été couronnée par le vote de la loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial, loi-cadre devant assurer, grâce aux arrêtés d'application successifs, la mise en place d'un enseignement spécial autonome pour les élèves « aptes à suivre un enseignement, mais inaptes à le suivre dans une école ordinaire ». L'enfant avec un handicap est devenu un élève « spécial » !

Si cette loi de 1970 a entraîné la suppression des « classes spéciales annexées » aux établissements d'enseignement ordinaire, elle a néanmoins permis à des élèves handicapés d'être scolarisés dans l'enseignement maternel et primaire ordinaire, grâce à la générosité et au dynamisme de certains directeurs et enseignants et à la demande de parents, dans le cadre de ce qu'on a appelé une « intégration sauvage ». D'ailleurs, dès le départ, l'arrêté d'organisation de l'enseignement spécial prévoyait des possibilités d'intégration sur une base individuelle. Ces possibilités se sont développées ensuite, concernant surtout les élèves relevant des types d'enseignement 4 (handicap physique), 6 (handicap visuel) et 7 (handicap auditif) en 1995.

De plus, cette loi de 1970 est devenue en 1986 la « loi sur l'enseignement spécial et intégré », puis elle a été remplacée par le « décret sur l'enseignement spécialisé » en 2004, revu aussi à plusieurs reprises. Ce décret a progressivement pris plusieurs dispositions concernant la scolarisation et l'intégration scolaire. Les dispositions les plus importantes concernent les modalités d'intégration (permanente totale et permanente partielle, temporaire totale

2] Ce texte ne concerne pas l'école secondaire inclusive, en raison du fait que la mise en place du tronc commun dans l'enseignement secondaire ne sera pas opérationnelle avant plusieurs années.

et temporaire partielle) et l'accès à l'intégration des élèves relevant de tous les types d'enseignement. De plus, il a prévu le développement d'une collaboration importante entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire assurant le suivi des élèves bénéficiant d'une intégration totale (permanente ou temporaire) par des professionnels de l'enseignement spécialisé durant un certain nombre d'heures par semaine. Par contre, le décret a mis en place un processus d'intégration relativement lourd impliquant un respect contraignant de dates, l'accord de tous les partenaires et le subventionnement des écoles ordinaires seulement après une année d'intégration réussie.

D'autre part, depuis une quinzaine d'années, quelques classes spécialisées sont accueillies dans des écoles ordinaires, dans le cadre de l'intégration partielle, les élèves suivant certaines activités dans les classes ordinaires. Ce système connaît un développement récent, via la mise en place de classes dites inclusives. De plus, la référence au handicap a été supprimée et remplacée par celle de « besoins spécifiques ».

Enfin, la FWB a lancé une réflexion systémique sur toute l'organisation de l'enseignement, y compris de l'enseignement spécialisé, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce Pacte est à présent entré dans sa phase de réalisation et plusieurs points sont essentiels pour l'avenir de l'enseignement spécialisé. Les documents actuels, et notamment l'avis n° 3, évoquent à plusieurs reprises l'engagement vers une « école inclusive », sans toutefois la définir. Aussi, nous proposerons une définition de l'école inclusive.

De plus, le Pacte envisage la constitution de pôles territoriaux qui, dans son projet d'avis n° 3, « assureront la mutualisation par bassins géographiques des moyens dédiés à l'accompagnement

des élèves en intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire ». Son rôle et sa mission seront « de garantir la qualité de l'encadrement et de l'accompagnement que les établissements du pôle territorial pourront proposer pour tenir compte des besoins spécifiques des élèves ». Il est également prévu « la possibilité de créer, sur une base volontaire, de tels pôles en interréseaux, en particulier dans les zones dans lesquelles le nombre d'élèves concernés et, par voie de conséquence, les moyens alloués n'atteignent pas le niveau critique minimum ».

Si l'on se place dans l'optique d'une école inclusive, réclamée à plusieurs reprises dans le projet d'avis, le pôle territorial pourrait regrouper tous les personnels des écoles spécialisées d'un territoire déterminé (défini en fonction de la population, des moyens de transport public, de l'attraction de certaines villes...) en vue de mettre ce personnel spécialisé à disposition de toutes les écoles ordinaires d'un bassin géographique déterminé ; ces écoles spécialisées deviendraient en quelque sorte un « centre de ressources spécialisées » (terme à la mode, mais approprié !). Il est à remarquer que le décret de 2004, revu en 2013, prévoyait d'ailleurs l'existence de « zones », essentiellement au niveau de la gestion de l'enseignement spécialisé et de ses personnels ainsi que les entités géographiques qui les composent.

Le développement des pôles territoriaux permettrait aussi de faire face à une difficulté pratique majeure qui tient au fait que des professionnels venant de plusieurs écoles d'enseignement spécialisé travaillent au sein d'une même école inclusive. Comment organiser leur horaire, en respectant les besoins des élèves et les contraintes des écoles ? Une solution pratique consisterait à procéder en octroyant un

temps plein pour cinq ou six élèves, à condition que les exigences de compétences soient bien prises en compte.

De plus, cela permettrait de revoir le fonctionnement du transport scolaire vers des écoles plus proches du domicile de l'élève, prônant davantage l'utilisation, accompagnée notamment au début, des transports en commun et évitant de faire perdre progressivement à l'élève ayant des besoins spécifiques ses relations dans son quartier et son inclusion sociale. Cette évolution faciliterait la proximité géographique des élèves de leur école (« Retour sur l'après-midi e-mobile » du 7 mars 2018).

Enfin, le Pacte pour un enseignement d'excellence constate aussi une évolution très importante de la population scolaire, au point que celle-ci a crû considérablement au cours des dernières années, passant de quelque 3,5 % dans les années 1970 à environ 5 % en 2018. En effet, si l'enseignement spécialisé a accueilli au début des élèves ayant des déficiences importantes, notamment ceux ayant une déficience intellectuelle modérée ou sévère, il a aussi accueilli davantage d'autres populations en échec scolaire. C'est le cas en particulier des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou issus de milieux défavorisés. Cela nécessite aussi une analyse attentive des pratiques d'orientation vers l'enseignement spécialisé par les centres PMS.

Brièvement esquissée ci-dessous, l'évolution de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles se révèle assez différente de celle d'autres pays européens. Sans faire ici œuvre d'histoire comparative des systèmes scolaires, rappelons quelques éléments qui caractérisent notre enseignement. D'abord, la coexistence de trois réseaux d'enseignement répond au critère constitutionnel de la liberté d'enseignement et est parfois perçue comme marquée par une perspective de compétition. Elle permet

aussi le respect de la liberté de choix des parents, fondamental lui aussi. De plus, depuis les années 1960, les personnes en situation de handicap ont d'abord été prises en compte dans le système médicosocial (via le Fonds national de reclassement social des handicapés dès 1963 et le Fond de soins médico-socio-pédagogiques en 1997), avant de relever en 1970 — enfin ! — du ministère de l'Éducation, en particulier via l'obligation scolaire : les enfants et adolescents « handicapés » accédaient enfin au statut social d'élèves et étudiants.

### **Qui sont ces élèves à besoins spécifiques accueillis dans une école inclusive : les démarches du diagnostic**

Le décret de 2004 concerne l'accueil des enfants et adolescents « à besoins spécifiques », qui doivent « bénéficier d'un enseignement adapté en raison de leurs besoins spécifiques et de leurs possibilités pédagogiques » ; il ne parle plus de handicap, sauf à l'article 6 relatif à la définition des types d'enseignement spécialisé : « Chacun de ces types comporte l'enseignement adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves relevant de l'enseignement spécialisé appartenant à un même groupe, besoins qui sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe. »

Quant à l'article 1 du Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques adopté le 7 décembre 2018, il définit le besoin comme « résultant d'une particularité, d'une situation, d'un trouble 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 fondamental ou secondaire ». Il n'est plus ici question de handicap, mais de particularité, de trouble ou d'une situation « d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif », mais sans évoquer les aspects sensoriels !

S'il est sans doute difficile de se passer d'un diagnostic comme une déficience intellectuelle, un autisme, une dyslexie, etc., encore faut-il ne pas se limiter à ce diagnostic et envisager une évaluation davantage fonctionnelle de l'élève (attention, perception, mémoire de travail, etc.), tout en ne se focalisant pas sur les points faibles (« il y en a chez tout le monde ! »), mais aussi sur les forces. De plus, il faut adopter une démarche davantage interactive avec les barrières auxquelles se heurte l'enfant avec un handicap, telles que les envisage l'ONU : « Par personnes handicapées, on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières comportementales et environnementales peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. » Le handicap doit donc être défini comme une participation limitée à la vie en société de personnes qui ont certes des incapacités durables, mais qui rencontrent en même temps diverses barrières comportementales et environnementales à cette participation sur la base de l'égalité avec les autres. En d'autres mots, il faudra aussi examiner ces barrières actuelles (aussi bien tenant aux personnes, à leurs comportements, leurs attitudes qu'aux environnements), envisager les obstacles à diminuer ou supprimer et enfin proposer les situations éducatives les plus favorables au développement de ces élèves dans une école inclusive. Ce sera le rôle des centres PMS ainsi que des services de diagnostic de mettre en pratique

des méthodologies pour identifier ces besoins spécifiques, tenant compte de toutes les évaluations de l'élève réalisées ainsi que des barrières qui ont une conséquence sur sa scolarité.

### **Une école inclusive, c'est...**

Une école inclusive accueille tous les élèves (y compris ceux à besoins spécifiques) qui habitent dans un environnement proche dans le cadre d'une collaboration soutenue entre des équipes (celles d'une école ordinaire et d'une école spécialisée ainsi que des équipes AViQ et Phare) au bénéfice de tous les élèves, avec une transformation systémique des contenus, méthodes d'enseignement, approches, structures et stratégies en éducation.

Si la réalisation d'une école inclusive s'inscrit donc dans une perspective systémique, nous n'aborderons ici que quelques modalités concrètes de mise en œuvre par les équipes éducatives d'une école inclusive, et particulièrement par les enseignants, en nous limitant à l'enseignement fondamental. Ces modalités sont basées sur nombre de recherches internationales et de pratiques observées dans plusieurs pays. De plus, ces stratégies ne concernent pas les besoins spécifiques de certains groupes particuliers d'élèves, comme ceux qui ont des troubles sensoriels, ou encore un polyhandicap, mais elles sont appropriées à l'ensemble des élèves ayant des besoins spécifiques. À titre d'illustration, vous trouverez dans l'ouvrage de Deprez (2010) *Pour une pédagogie adaptée aux élèves avec autisme* des exemples de certaines stratégies qui vont être présentées ci-dessous.

Enfin, la mise en place d'une école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles s'appuie sur la Convention des droits des personnes handicapées et en particulier son article 24 (2005, approuvée par la Belgique en 2009) ainsi que

sur la déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux de l'Unesco (1994).

### **Stratégies utilisées dans une école fondamentale inclusive**

Étant donné le caractère systémique des propositions du Pacte pour un enseignement d'excellence, des changements s'imposent à tous les acteurs : le pouvoir politique, les pouvoirs organisateurs, les directions, les équipes des écoles, les parents des élèves et leurs associations, les élèves eux-mêmes, les centres PMS et autres services de diagnostic. Nous nous focaliserons dans ce texte uniquement sur les stratégies pédagogiques devant être utilisées dans une école fondamentale inclusive.

Ces stratégies sont multiples (pour davantage d'informations sur certaines d'entre elles, voir Magerotte et *al.*, 2014). D'abord, les équipes éducatives de l'enseignement ordinaire ouvertes à une démarche inclusive, et avec le soutien des équipes spécialisées, veillent en particulier à une organisation de la vie de la classe pour que chaque élève apprenne, via une démarche de coenseignement. De plus, la collaboration de tous (professionnels, parents, élève) est renforcée dans une perspective d'individualisation via le programme individuel d'apprentissage (PIA). Ensuite, une attention particulière porte sur l'organisation du milieu de la classe et de l'horaire de la journée de classe et des activités afin de répondre aux besoins de chaque élève, et notamment de l'élève à besoins spécifiques ; les stratégies pour améliorer la communication avec les élèves, notamment avec celui qui a des besoins importants ; la mise en place des activités d'apprentissage coopératif ; le travail avec le même matériel ou la même matière dans une classe/école inclusive ; le développement de la collaboration entre les élèves en organisant le tutorat au sein de la classe ;

les aménagements raisonnables et en particulier des TIC et outils numériques ; une organisation systémique à trois niveaux pour les élèves ayant des comportements problématiques et orientée vers le développement de compétences sociales et socioémotionnelles et, enfin, l'organisation de relations entre les élèves hors de la classe (arrivées le matin, les récréations, les repas de midi, les « garderies » et les activités extrascolaires) afin que chacun en tire profit.

Dans ce texte, nous détaillerons davantage les deux premières stratégies de collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé mentionnées ci-dessus.

### **Que font les enseignants « ordinaires » et « spécialisés », dans une école fondamentale inclusive ?**

La mise en place d'une école inclusive passe essentiellement par une collaboration de plus en plus étroite entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire. Actuellement, cette collaboration se limite à quatre heures par semaine de soutien du personnel de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement fondamental. Envisageons d'abord le rôle des enseignants, dans le cadre des dispositions actuelles.

L'enseignant ordinaire a la responsabilité de tous les élèves de sa classe et en particulier la responsabilité pédagogique des élèves « ordinaires ». De plus, il accueille les élèves ayant des besoins spécifiques ainsi que l'enseignant spécialisé et les autres professionnels concernés. Il gère des activités collectives et individuelles lorsque l'enseignant spécialisé n'est pas présent. Il collabore avec la structure de l'enseignement spécialisé, les parents et les autorités scolaires. Enfin, il collabore étroitement avec l'enseignement spécialisé pour les préparations et les discussions sur la gestion de la classe.

L'enseignant spécialisé a la responsabilité pédagogique des élèves ayant des besoins spécifiques. Il prépare et conduit le PIA en collaboration avec le titulaire, les parents et les autres professionnels. Il coordonne les mesures prises dans le PIA. Il prépare le matériel spécifique et les activités particulières pour l'élève. Il assure les tâches administratives (en relation avec l'école spécialisée). Il collabore avec le titulaire (préparation et discussion sur la gestion de la classe). De plus, il développe ses activités avec le titulaire dans le cadre d'un coenseignement : il soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages pendant que l'enseignant ordinaire enseigne aux autres élèves ; il soutient les autres élèves dans leurs apprentissages pendant que l'enseignant ordinaire enseigne ; il peut partager certains enseignements avec son collègue ordinaire, durant ses heures de présence dans la classe. Ils enseignent donc tous deux et font un enseignement parallèle, chacun prenant en charge une partie de la classe. Une autre formule consiste à diviser la classe en trois groupes ; chaque professionnel travaille avec un groupe et le troisième groupe d'élèves travaille seul. Les élèves peuvent évidemment changer de groupe. De plus, dans la même perspective de collaboration, et en particulier de coenseignement, il importe de préparer les leçons ensemble ainsi que l'évaluation formative, voire annuelle, tenant compte des PIA « inclusifs » mis en place durant l'année.

Attention ! Si l'enseignant spécialisé consacre la plupart de son temps au suivi de l'élève à besoins spécifiques, cela mettra en évidence son statut d'élève « différent » et risquera de ne pas renforcer son autonomie ni son estime de soi.

Cette formule d'enseignement en duo présente des avantages pour les deux professionnels : il permet un partage des tâches ainsi que leurs échanges. Le

partage peut aussi être une solution temporaire en cas d'urgence (blessure d'un élève, bagarre, etc.). Mais pour que cette collaboration se déroule dans les meilleures conditions, il importe d'être attentif aux besoins exprimés par les enseignants. D'abord le besoin d'un soutien administratif (notamment pour disposer d'un temps de coordination). Ensuite, la compatibilité des tempéraments et des méthodologies utilisées, exigeant effort, flexibilité et compromis dans une perspective d'égalité, sera prise en compte avec le soutien de la direction.

D'autres professionnels peuvent également intervenir dans une école inclusive, soit appartenant à l'enseignement spécialisé (logopèdes, kinésithérapeutes, etc.) ou à un service d'accompagnement dépendant de l'AViQ ou de Phare (secteur handicap) ou d'un service de réadaptation ambulatoire ou encore de professionnels privés. Ce sera le rôle de l'enseignant spécialisé de gérer cette collaboration, en particulier dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre du PIA.

Peut-on envisager une collaboration plus importante que quatre heures par semaine ? Cela semble possible lorsqu'une école accueille davantage d'élèves et peut répartir autrement les heures de collaboration et privilégier une collaboration plus intensive dans une classe, au moins temporairement. La mise en place des pôles territoriaux devra faciliter ce développement.

### **Comment travailler tous ensemble (professionnels-élève-parents) autour de l'élève**

Depuis le décret de 2004, le PIA est l'outil principal pour la coordination des interventions auprès de l'élève à besoins spécifiques. Il est l'« outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le conseil de classe, sur la base des ob-

servations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du PIA que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation » (art. 4, 19°). De plus, « L'élève et ses parents, à défaut leur délégué, sont invités à son élaboration » (art. 32, § 9 en date du 13 janvier 2011).

Étant donné que le PIA est le fil rouge d'une vie scolaire de qualité de l'élève, sa mise au point et sa pratique se heurtent à plusieurs difficultés. Nous mettrons ici l'accent sur l'information de l'élève et des parents — les premiers intéressés — et leur participation au PIA tout au long du processus, grâce à la mise en place d'un coordonnateur. En effet, vu que le PIA exige la collaboration de nombreux partenaires, il importe de désigner un coordonnateur du PIA, à charge pour lui de rassembler toute l'information auprès des différents partenaires de l'école (et hors école : parents, professionnels du centre de guidance, du secteur social et d'autres éventuels). Sa préoccupation principale est de penser l'élève dans sa globalité, y compris à sa qualité de vie comme élève de cette école, d'identifier et de refléter l'accord entre tous les partenaires lors la rédaction du PIA en fin ou après la réunion de décision. S'il est habituel dans l'enseignement d'accorder une grande importance au titulaire de la classe, il est légitime de s'interroger aussi sur le rôle des autres professionnels de l'école. Est-il raisonnable, dans certaines circonstances, de confier les tâches de coordination à un autre professionnel, apprécié évidemment par l'élève et ses parents ?

Cette mise au point du PIA nécessite de bien préparer la réunion du conseil de classe qui devra décider du PIA

de chaque élève. Vu l'importance de l'équipe multidisciplinaire, l'équipe peut être contrainte, pour des raisons d'agenda, à fonctionner avec un groupe restreint de professionnels, à charge d'identifier, parmi ce petit groupe, les professionnels qui vont répercuter les décisions auprès des absents à cette réunion. D'abord, le coordonnateur recueille des informations auprès des premiers partenaires que sont l'élève et ses parents concernant leurs attentes et leurs projets via, par exemple, un questionnaire (éventuellement avec des indications visuelles pour ceux qui ont des difficultés à lire) ou une rencontre en famille ou à l'école. Il identifie particulièrement les forces et les besoins de soutien de l'élève et de sa famille, identifie les informations manquantes ou à rechercher, les évaluations à faire et au besoin, il reprend contact avec les professionnels concernés. Enfin, il prépare le document de synthèse reprenant notamment les finalités/buts et objectifs retenus par les différents participants. Il veille particulièrement à utiliser un langage positif pour refléter les préoccupations des parents et de l'élève, et aussi des professionnels concernés.

Ensuite, pendant la réunion de décision, confiée au conseil de classe, le coordonnateur présente le document de synthèse, complété éventuellement par des informations générales s'il s'agit d'un nouvel élève ou d'un élève dont le parcours familial, scolaire ou social a subi des changements importants. Il sollicite chacun pour identifier les éléments nouveaux depuis la précédente rencontre. C'est ensuite le rôle de l'équipe de prioriser, par consensus, les besoins de l'élève et de les traduire en buts et objectifs, ainsi que d'identifier les responsables de l'atteinte des divers objectifs. De plus, il importe de préciser aussi la période durant laquelle l'objectif sera travaillé et, en principe, atteint.



Cette réunion de décision n'est pas le lieu pour discuter longuement des méthodologies à employer pour chacun des objectifs. Si le professionnel n'est pas à l'aise avec des décisions à prendre et s'interroge encore sur la méthodologie à employer, il sollicite l'appui d'un autre professionnel après la réunion, qu'il appartienne à l'école ou qu'il soit extérieur. Au besoin, en cas de difficultés pour un objectif important, l'équipe envisagera la possibilité de formations complémentaires ou d'appel à un collègue extérieur.

En fin de réunion, le coordonnateur, sur la base du consensus, fait la synthèse et rédige le PIA. Il sera signé par chacun des partenaires et transmis à tous, y compris évidemment à l'élève et aux parents, si ces derniers n'ont pas participé à cette réunion de décision. Pour l'élève, et également pour certains parents ayant des difficultés de compréhension de la langue française, le coordonnateur prépare un PIA adapté à leur niveau de compréhension. Dans tous les cas, leur accord est essentiel, sinon comment assurer la collaboration de l'élève et la généralisation des acquis en famille ou l'apprentissage de compétences sans sa collaboration et/ou l'aide des parents ?

Après cette réunion du conseil de classe, les professionnels mettent les objectifs retenus au programme de l'élève et à celui de l'intervenant, préparent le plan, l'appliquent et l'évaluent. Quant au coordonnateur, il assure un suivi avec les membres de l'équipe, via la mise en évidence des progrès réalisés par l'élève, les difficultés identifiées, éventuellement le renvoi vers d'autres professionnels, le tout dans une atmosphère encourageante et positive !

En conclusion, le PIA constitue très certainement l'outil majeur pour assurer la coordination de toutes les interventions assurées dans la classe et dans l'école au bénéfice de chaque

élève. Il est le fil rouge de la scolarité de l'élève, avec sa collaboration, celle des professionnels et des parents !

## Conclusion

L'éducation spécialisée en Wallonie et à Bruxelles entre donc dans une nouvelle perspective, associant au sein d'une école inclusive les professionnels de l'enseignement spécialisé, sous l'appellation de « centres de ressources spécialisés en éducation inclusive », et de l'enseignement ordinaire. Une brève analyse de la législation concernant l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques indique qu'après une phase de ségrégation, l'enseignement spécialisé est passé par des efforts significatifs d'intégration avant de déboucher sur une école inclusive dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Nous avons défini ce qu'est une école fondamentale inclusive et proposé une réflexion sur la méthodologie d'identification des besoins spécifiques. Enfin, nous avons rappelé un ensemble de stratégies, illustrées dans la littérature internationale, avant d'en développer deux qui seront focalisées sur la collaboration entre l'enseignement ordinaire et les équipes de l'enseignement spécialisé.

Est-ce la mort de l'enseignement spécialisé ? Non, bien sûr ! Les équipes qui maîtrisent cette pédagogie adaptée ou différenciée en feront bénéficier tous les élèves à besoins spécifiques, sans les séparer six heures par jour et durant de longues années de leurs camarades. En d'autres mots, les équipes spécialisées travailleront dans une école inclusive, au service du « vivre ensemble » de tous les élèves. Aller vers une école inclusive concerne donc tout le monde. L'élève à besoins spécifiques apprendra dans une situation habituelle en compagnie de ses condisciples ; confronté à la différence dans une atmosphère bienveillante, il développera l'estime de soi et il apprendra à vivre en groupe avec ses pairs. Quant

## Bibliographie :

- Beaupré P. (sous la dir. de et avec la coll. de G. Bouchard) (2014), *Déficiência intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire* (p. 7-44), Québec, Presses universitaires du Québec.
- Caraglio M. et Gavini Ch. (2018), *L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, n° 2017-118, Paris, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Communauté d'apprentissage professionnelle : [www.CAP sur la réussite](http://www.CAP sur la réussite)
- Deprez M. (2018), *Pour une pédagogie adaptée aux élèves avec autisme*, <https://bit.ly/2IGcvFE>.
- Leclerc M. et Labelle J. (2013), « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », *Éducation et francophonie*, Vol XLI (2), 1-9.
- Ligue des familles (2018), « Retour sur l'après-midi e-mobile », échanges sur le transport scolaire vers l'enseignement spécialisé organisés par le Délégué général aux droits de l'enfant, Unia et la Ligue des familles, <https://bit.ly/2l-NPvnT>.
- Magerotte G., Deprez M. et Montreuil N. (2014), *Pratique de l'intervention individualisée tout au long de la vie*, 2<sup>e</sup> édition, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Moreau C., Stanke B. et Lafontaine L. (2014), « Écoles inclusives fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle comme intervention novatrice. Retombées sur les apprentissages en littératie », dans P. Beaupré (sous la dir. de et avec la coll. de G. Bouchard), *Déficiência intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire* (p. 7-44), Québec, Presses universitaires du Québec.
- ONU (2005), *Convention des droits des personnes handicapées*, New-York.
- Unesco (1994), *Déclaration de Salamanca et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.

à la dynamique de la classe, elle favorisera la différenciation méthodologique des pratiques des équipes éducatives et développera le « mieux vivre la différence » et le sens de l'empathie. Quant à la communauté scolaire tout entière, elle développera la solidarité entre tous les élèves, les équipes éducatives et les parents, préparant une société inclusive.

Enfin, si cet investissement vers une école inclusive suppose un investissement de tous les partenaires, chaque école inclusive est invitée à se construire comme une « communauté d'apprentissage professionnelle » (CAP) définie comme « un réseau de soutien continu entre les membres d'une équipe-école où chacun contribue à la réussite de tous les élèves. La CAP se distingue par le questionnement continu qu'elle suscite sur les besoins des élèves et la formulation d'objectifs clairs, mesurables et orientés sur les apprentissages » (site [www.CAP sur la réussite](http://www.CAP sur la réussite) ; Leclerc et Labelle, 2013 ; Moreau et al., 2014).

Ce texte s'appuie sur une collaboration de longue date avec des parents d'un élève en situation de handicap et de professionnels dans le cadre de la Ligue des droits de l'enfant, animée par Jean-Pierre Coenen.