

Ecole de Tous



GT Pédagogie
[Note EDT]

Ecole de Tous,
une école inclusive

Février 2020

Table des matières

1. Introduction	4
2. AXE 1 : relatif à la valorisation des potentiels et à l'attention portée aux difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants.	5
2.1 Une attention à la valorisation d'une part des potentiels et d'autre part à la reconnaissance des difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants.	5
2.1.1 Développer, par la formation et l'accompagnement, la capacité d'attention au sein de l'équipe	5
2.1.2 Dialogue avec les parents	6
2.1.3 Partenariat école-CPMS.....	6
2.2 Une tension constante vers la mise en place des « aménagements raisonnables » nécessaires : l'ensemble des mesures pouvant être prises pour répondre au mieux aux difficultés précitées.	7
2.2.1 Ressources humaines	7
2.2.2 Mesures d'ordre pédagogique	9
2.2.3 Mesures d'ordre organisationnel	11
2.2.4 Mesures d'ordre matériel	11
2.3 Une collaboration avec les acteurs de l'enseignement spécialisé en vue d'une intégration dans l'école d'enfant relevant de l'enseignement spécialisé.....	14
2.3.1 Développer, par la formation et l'accompagnement, la capacité d'attention au sein de l'équipe	14
2.3.2 Dialogue école-parent	14
2.3.3 Collaboration enseignement spécialisé	15
2.3.4 Mesure d'ordre organisationnel.....	15
3. Axe II relatif à la capacité d'attention « culturelle de l'équipe, du dialogue école-parents, des questions liées à la « connaissance » ou à la « méconnaissance » de la langue d'enseignement.	16
3.1 Une attention aux potentiels et aux difficultés des enfants liées à leur parcours de vie, à leur situation familiale, leur cadre culturel, leur (mé)connaissance de la langue d'enseignement.	16
3.1.1 Développer, par la formation et l'accompagnement, la capacité d'attention au sein de l'équipe	16
3.1.2 Dialogue école-parent	17
3.1.3 Partenariat avec le monde associatif.....	17
3.1.4 Partir du bagage culturel des élèves pour les mener dans les apprentissages	17
3.1.5 Veiller à expliciter les attendus de l'école pour limiter les malentendus socio-cognitifs.....	18
3.1.6 Les spécificités liées à la méconnaissance de la langue d'enseignement	19
3.1.7 Collaboration avec une école disposant en son sein d'un dispositif DASPA	22
4. Bibliographie.....	23
5. Annexe « interne ».....	25
5.1 Terminologie et clarification des concepts	25
5.1.1 Les difficultés d'apprentissage et les troubles de l'apprentissage.....	25
5.1.2 Du maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques	26
5.1.3 De l'intégration d'un enfant inscrit dans l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire	27
5.1.4 En résumé.....	28
6. Annexes « externes »	29

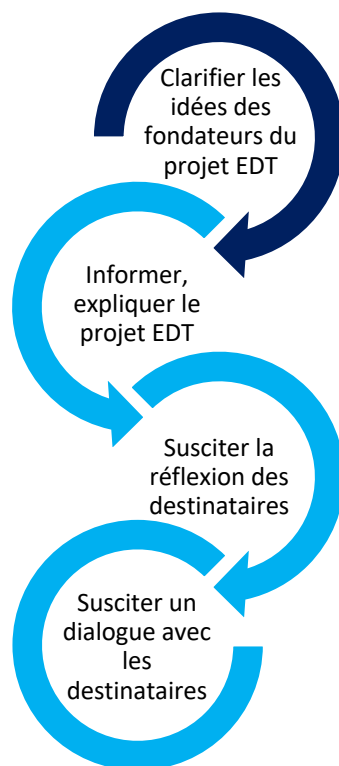
Préambule

A l'instar des autres notes de travail de l'Ecole de Tous, la présente note s'adresse à l'ensemble des acteurs concernés par l'enseignement : le monde politique, l'administration, les fédérations d'écoles, les directions d'écoles, les enseignants, les éducateurs, les parents, les enfants, ...

Elle poursuit plusieurs objectifs :

- clarifier les idées des fondateurs du projet Ecole de Tous (étape d'un processus d'intelligence collective) ;
- expliquer la philosophie de l'Ecole de Tous à des intervenants extérieurs au projet ;
- susciter la réflexion des destinataires ;
- susciter le dialogue avec les destinataires.

FIGURE 1 : les objectifs poursuivis par les notes de travail de l'Ecole de Tous



La note de travail sur l'école inclusive « *edt gt pedagogie ecole inclusive note EDT v38 20 02 13* » est mise à disposition selon les termes de la [licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International](#).

1. Introduction

L'Ecole de Tous se veut une école inclusive, elle reconnaît l'approche inclusive comme étant un droit de l'enfant entraînant un devoir d'adaptation dans le chef de l'école, une philosophie et une posture éducative.

Cette approche inclusive doit être comprise comme étant un processus, une tension collective de l'équipe éducative vers l'amélioration constante de l'accueil de tous les enfants sur les plans humain, pédagogique, organisationnel et matériel.

Cette approche inclusive requiert un accompagnement de tous les élèves dans le développement de leurs potentiels et le soutien dans leurs difficultés ou leurs troubles d'apprentissage dans le cadre non seulement de leurs apprentissages formels mais également de leurs interactions sociales et leur développement personnel pendant les temps scolaires et parascolaires.

L'Ecole de Tous inscrit cette approche inclusive dans son projet d'établissement.

Cette approche inclusive s'articule autour de deux axes :

D'une part, l'axe relatif à la valorisation des potentiels et à l'attention portée aux difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants. Ce premier axe se décline en trois actions :

1. La valorisation d'une part des potentiels et d'autre part la reconnaissance des difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants.
2. Une tension constante vers la mise en place des « aménagements raisonnables » nécessaires : l'ensemble des mesures pouvant être prises pour répondre au mieux aux difficultés précitées.
3. Une collaboration avec les acteurs de l'enseignement spécialisé en vue d'une « intégration » dans l'école d'enfant relevant de l'enseignement spécialisé.

D'autre part, l'axe relatif à la valorisation des potentiels et à l'attention portée aux difficultés des enfants liées à leur parcours de vie, à leur situation familiale, leur cadre culturel, leur (mé)connaissance de la langue d'enseignement.

Ce deuxième axe s'articule notamment autour de la capacité d'attention « culturelle » de l'équipe, du dialogue école-parents, des questions liées à la « connaissance » ou à la « méconnaissance » de la langue d'enseignement.

2. AXE 1 : relatif à la valorisation des potentiels et à l'attention portée aux difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants.

2.1 Une attention à la valorisation d'une part des potentiels et d'autre part à la reconnaissance des difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants.

L'approche inclusive prônée par l'Ecole de Tous dans son projet d'école et d'enseignement accorde une importance particulière à la reconnaissance de chaque enfant dans ses spécificités. Celles-ci concernent tant les atouts/talents que les difficultés et/ou troubles d'apprentissages qu'un enfant peut être amené à rencontrer au sein de sa scolarité.

En vue de soutenir l'équipe éducative dans cette démarche, l'Ecole de Tous attire l'attention sur :

- le développement de la capacité d'attention au sein de l'équipe à travers un processus de formation et d'accompagnement (voir point 2.1.1) ;
- le dialogue école-famille (voir point 2.1.2) ;
- la collaboration avec le CPMS (voir point 2.1.3).

2.1.1 Développer, par la formation et l'accompagnement, la capacité d'attention au sein de l'équipe

A. Développer des pôles de spécialisation dans l'équipe éducative

Face à la diversité des élèves (et notamment de leurs besoins spécifiques), l'Ecole de Tous, en matière de formation continuée, prône la création d'une communauté d'enseignants-experts dans certains domaines de difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants. Ces enseignants référents sont chargés d'informer et de sensibiliser les membres de la communauté scolaire sur la nature des troubles d'apprentissage d'un élève et les incidences au niveau de sa vie scolaire. Ces enseignants sont également chargés de rappeler régulièrement ces informations à l'équipe éducative (garants des valeurs d'éducabilité du projet).

B. Intégrer les enseignants des 4 volets d'enseignement d'une Ecole de Tous dans le processus de formation à l'approche inclusive

L'approche inclusive concerne tous les volets d'enseignement d'une Ecole de Tous : le volet d'enseignement général, le volet polytechnique, le volet artistique et culturel et le volet d'éducation physique et sportive. Il convient de sensibiliser et d'inclure l'ensemble des enseignants et des éducateurs du tronc commun dans le développement de leur capacité d'attention à la valorisation d'une part des potentiels et d'autre part la détection des difficultés et troubles d'apprentissage chez les enfants.

Les cours de gymnastique et de sport s'inscrivent également dans cette approche inclusive. Il convient donc de veiller à inclure les enseignants concernés aux réflexions relatives à la mise en place d'aménagements raisonnables et de leur proposer des pistes de formation et d'accompagnement leur permettant de faire face aux spécificités de leurs cours.

C. Organiser des réunions d'(in)formation sur les besoins spécifiques pour tous les adultes travaillant à l'école (communication interne).

Les réunions d'(in)formation visant à faciliter l'accueil d'enfants à besoins spécifiques doivent être organisées régulièrement (en fonction des projets d'intégration acceptés dans l'école). Pour être efficace, ces réunions doivent rassembler l'ensemble des adultes travaillant à l'école (direction, enseignants, éducateurs, personnel administratif, personnel

technique, etc.). Ces séances d'information poursuivent l'objectif d'informer les adultes travaillant à l'école et de les outiller pour les aider à accompagner un enfant pendant les temps scolaires et parascolaires, à adopter de bons réflexes et à ne pas être surpris par certains comportements que l'élève pourrait avoir.

D. Accompagnement

Outre son rôle de gestionnaire d'équipe et de rappel des valeurs du projet, la direction de l'Ecole de Tous a également un rôle de soutien individuel (coaching) des membres de son équipe éducative. Ce soutien se traduit également par la possibilité pour un enseignant ou un éducateur de déposer ses doutes et ses inquiétudes. A ce titre, la direction agit comme une ressource motivationnelle pour les membres de l'équipe éducative.

L'équipe pédagogique d'une école créée dans le cadre du projet Ecole de Tous doit pouvoir s'appuyer sur un encadrement de la part d'une équipe universitaire ou d'une Haute-Ecole. Dans ce projet d'accompagnement il convient d'être attentif à tous les aspects de l'école inclusive.

2.1.2 Dialogue avec les parents

Dans le dialogue école-parent, les membres de l'équipe éducative se doivent d'incarner l'approche inclusive, inscrite dans le projet d'établissement de l'Ecole de Tous. Celle-ci se traduit par une posture d'ouverture, de respect et d'empathie. Elle se manifeste également par une attention portée au discours des parents, à la reconnaissance de leur expertise quant aux forces et aux besoins de leur enfant. Elle s'incarne dans une communication ouverte et chaleureuse.

L'équipe éducative attache une attention particulière à informer et à rassurer les parents sur les aménagements mis en place en vue de répondre aux spécificités de leur enfant. Elle veille à instaurer un dialogue permettant l'échange d'informations au sujet de l'enfant. Les parents d'un élève sont les plus à même d'informer et « familiariser » un enseignant sur les défis rencontrés par leur enfant et les stratégies déployées dans la sphère familiale pour y répondre. Cet échange d'informations permet à l'enseignant non seulement de découvrir l'élève sous d'autres facettes mais également de s'inspirer de l'expérience et des outils développés par ses parents.

Il peut également arriver, qu'au terme d'un processus d'efforts collectifs, l'équipe éducative d'un enfant inscrit à l'Ecole de Tous, puisse se sentir démunie pour poursuivre un accompagnement positif de l'enfant dans le développement de ses apprentissages, de la vie en société et de son propre développement personnel. Au terme d'une réflexion engageant l'ensemble de l'équipe éducative mobilisée dans la réussite de l'enfant et après avoir épuisé toutes les cartes en sa possession, elle peut être menée à entamer un dialogue avec les parents en vue de les encourager à procéder à un examen mené par des spécialistes permettant de déterminer avec plus de précision la situation de l'enfant et identifier les ressources auxquelles il pourrait prétendre.

2.1.3 Partenariat école-CPMS

Un partenariat de qualité entre le CPMS et l'équipe éducative constitue un facteur clé dans la mise en œuvre d'une école inclusive. Il est impératif de veiller à ce que les acteurs du CPMS d'une Ecole de Tous soient intégrés à la vie de l'école, en contact fréquent avec l'équipe éducative (associés aux réflexions de cette dernière sur l'approche inclusive) et présentés en début d'année aux parents.

2.2 Une tension constante vers la mise en place des « aménagements raisonnables » nécessaires : l'ensemble des mesures pouvant être prises pour répondre au mieux aux difficultés précitées.

L'Ecole de Tous est particulièrement attentive à ce que l'approche inclusive développée en son sein et les expériences d'intégration qu'elle accueille puissent bénéficier à tous les élèves.

En ce qui concerne les aménagements raisonnables, l'Ecole de Tous estime que ces mesures d'ordre pédagogique, matériel ou organisationnel, initiées pour répondre aux besoins spécifiques d'un enfant sont susceptibles de bénéficier à l'ensemble des enfants de la classe.

Cette section regroupe une série d'aménagements envisagés dès l'ouverture de l'école. Il s'agit bien entendu d'une liste non-exhaustive qu'il conviendra d'affiner en collaboration avec l'équipe éducative et en fonction des besoins individuels des enfants inscrits dans une Ecole de Tous.

Ceux-ci concernent notamment :

- les ressources humaines (voir point 2.2.1) ;
- les mesures d'ordre pédagogique (voir point 2.2.2) ;
- les mesures d'ordre organisationnel (voir point 2.2.3) ;
- les mesures d'ordre matériel (voir point 2.2.4).

2.2.1 Ressources humaines

A. Désigner un coordinateur de l'inclusion scolaire

Dans une Ecole de Tous, le coordinateur de l'inclusion scolaire, vise à soutenir les membres de l'équipe éducative dans le processus constant de réflexion et d'amélioration des mécanismes mis en place afin d'assurer un environnement éducatif qui soit inclusif pour tous les enfants.

Le coordinateur de l'inclusion scolaire peut aider à¹ :

- (r)établir les liens famille/école, enseignant/élève, élève/pairs ;
- établir une carte d'identité de l'élève rendant compte de son parcours scolaire en Belgique et/ou à l'étranger (participation à l'élaboration du dossier de l'élève) ;
- trouver les personnes-ressources susceptibles d'animer des activités de formation continue en réponse à un besoin particulier ;
- suggérer des outils didactiques qui pourraient contribuer à enrichir le curriculum de l'élève ;
- envisager une rencontre pour résoudre un problème au sein de l'école en matière d'inclusion ;
- trianguler la relation école/famille en participant aux réunions entre les familles et les enseignants lorsque cela s'avère nécessaire (rôle de médiation et de facilitation du dialogue école-famille) ;
- soumettre une demande de subvention de recherche-action en lien avec les pratiques inclusives ;
- amorcer la rédaction d'une demande de subvention visant l'achat d'un outil technologique en réponse à un besoin particulier, etc.

En cohérence avec le projet Ecole de Tous, cette fonction pourrait être confiée à **un enseignant et/ou un éducateur**, permettant ainsi de renforcer les liens entre les pôles « enseignement » et « éducation » ainsi qu'entre les temps scolaires et parascolaires.

¹ Les points suivants sont issus de: Rousseau, N., Prud'homme et Vienneau, R. (2015). C'est mon école, à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans Rousseau, N. et al. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. 3^e édition. Editions : Presse de l'Université du Québec. Coll : éducation, intervention (p.15).

En raison des responsabilités et du caractère clef de ce rôle dans une Ecole de Tous, le coordinateur de l'inclusion scolaire sera amené à s'informer et à s'auto-former de manière continue sur les questions liées à l'inclusion scolaire.

B. Recrutement d'un spécialiste (ex : logopède, orthopédagogue, ergothérapeute) pour renforcer l'équipe éducative

Face aux défis soulevés par la multiplicité des profils d'élèves, des difficultés et des troubles d'apprentissage auxquels ils peuvent faire face, l'Ecole de Tous est favorable au recrutement d'une personne spécialisée dans les questions liées aux besoins spécifiques (ex : un logopède, un orthopédagogue, un ergothérapeute).

Cet engagement, encadré par une lettre de mission, pourrait être utile à l'équipe éducative pour :

- agir en tant que personne-ressource ;
- animer des concertations sur des sujets spécifiques sur base de questionnements soulevés par les membres de l'équipe éducative ou sur base de besoins identifiés à travers ses observations dans les classes ;
- observer et accompagner les enseignants dans la vie de la classe en vue de leur proposer un feedback constructif.

Dans l'idéal, ce spécialiste paramédical devrait « cultiver » une sensibilité aux questions pédagogiques.

C. Faire appel, lorsque cela est possible, aux ressources non spécialisées mobilisées dans l'environnement de l'école.

Outre la désignation d'un coordinateur de l'inclusion scolaire et le recrutement d'un spécialiste pour renforcer l'équipe éducative, l'Ecole de Tous encourage la participation encadrée de ressources non spécialisées :

- parents bénévoles ;
- grands parents ;
- pensionnés.

L'accueil d'enfants à besoins spécifiques (en fonction de la nature de ces derniers) est susceptible de nécessiter une certaine attention tant au niveau de l'enseignement que de l'hygiène, de l'accès aux toilettes et de la nourriture. La présence d'un deuxième adulte en classe permet de répondre aux besoins de l'enfant tant physiologiques qu'intellectuels.

Consciente de la difficulté que peut représenter l'engagement d'un membre du personnel supplémentaire pour assurer la présence de deux adultes en classe, l'Ecole de Tous suggère de faire appel, lorsque cela est possible aux ressources non spécialisées, en privilégiant les parents des enfants de l'école. La participation de ces derniers à la vie de la classe 2 à 3 fois par semaine est susceptible de soulager l'enseignant.

2.2.2 Mesures d'ordre pédagogique

A. Mobiliser la participation des enfants pour la mise en place d'aménagements raisonnables (coopération entre pairs)²

Les élèves constituent une ressource et un soutien pour l'enseignant ainsi que pour leurs pairs rencontrant des difficultés ou des troubles de l'apprentissage. Ceux-ci peuvent assumer différents rôles susceptibles de soulager la charge de l'enseignant³ :

- **aide à la préparation de matériel destiné aux élèves ayant des besoins spécifiques** (par exemple : enregistrement audio ou numérisation de textes variés) ;
- **aide dans la gestion des comportements** (rappel des règles, cf. pédagogie institutionnelle) ;
- **aide dans la résolution d'un problème** (résolution collaborative d'un problème vécu en classe, à la récréation, dans les couloirs de l'école, etc.) ;
- **aide à l'apprentissage** (tutorat, lecteur, scripteur, compteur, etc.) ;
- **aide dans les déplacements d'un enfant ayant un handicap physique** (pousser le fauteuil roulant, déplacer les sacs d'école qui bloquent le passage, saisir un objet hors d'atteinte, etc.) ;
- **aide à la participation sociale au sein du groupe et de la classe** (inviter l'élève à se joindre à un groupe, à faire la démonstration d'un talent méconnu des autres élèves de la classe, etc.).

La mise en place d'un système d'aide, d'entraide et de tutorat dans la classe permet de soulager la charge mentale de l'enseignant et le rend plus disponible. Dans une école inclusive, il est indispensable que tous les élèves puissent bénéficier de l'attention de l'enseignant afin d'éviter la création de tensions et la stigmatisation d'élèves qui occuperaient davantage son attention.

B. Présenter et rendre accessible les aménagements raisonnables à tous les enfants

Offrir un maximum de choix aux élèves dans la sélection d'outils et la mobilisation d'aménagements raisonnables est une condition essentielle pour éviter la stigmatisation des enfants à besoins spécifiques. Pour ce faire, tous les outils mis à leur disposition doivent être présentés aux élèves de manière explicite, de telle sorte à ce que ces derniers puissent les mobiliser lorsqu'ils en éprouvent le besoin.

C. Pratiquer la différenciation pédagogique

« La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable »⁴.

La différenciation pédagogique s'inscrit dans une intention et un contexte dépassant le seul cadre de la classe. Il s'agit de la responsabilité de toute une école. L'enseignant ne pourrait

² Voir note sur la pédagogie de la coopération de l'EDT : « *edt gt pedagogie cooperation note EDT v11 19 12 04.pdf* » Disponible en ligne : <https://www.ecoledetous.be/bibliotheque/la-pedagogie-de-la-cooperation-note-ecole-de-tous/>

³ Les points suivants sont issus de: Rousseau, N., Prud'homme et Vienneau, R. (2015). C'est mon école, à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans Rousseau, N. et al. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. 3^e édition. Éditions : Presse de l'Université du Québec. Coll : éducation, intervention (p.22).

⁴ CNESCO (Mars 2017). *Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. Recommandations du jury (p.22). Disponible en ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

être le seul responsable au sein de sa classe. La différenciation pédagogique implique une réflexion sur les conditions de travail, les pratiques collaboratives et la gestion de classe.

Ce point est développé dans la note générale du GT Pédagogie⁵.

*D. Différencier la présentation des documents transmis aux élèves*⁶

En ce qui concerne la présentation des documents, l'Ecole de Tous prône :

- **l'adoption d'une mise en page des documents « inclusive », c'est-à-dire avec :**
 - une présentation claire, espacée, aérée, paginée et uniquement en recto (éviter les photocopies de photocopies et les documents plastifiés, sauf avec surface mate);
 - une police adaptée aux enfants dyslexiques (Helvetica, Arial, Verdana, Tahoma, Century Gothic, Calibri, Lucida sans unicode, Trebuchet MS) ;
 - une taille de police adaptée aux enfants dyslexiques : 12, 13 ou 14 ;
 - un interligne de 1,5.
 - une variété de supports à la lecture :
 - souligner en traits, pointillés, vagues ;
 - utiliser des polices différentes ;
 - mettre des mots-clefs en gras ;
 - offrir des points de repères spatiaux (par exemple : numéroter les lignes dans le cadre de la lecture de certains textes).
- **La préparation des documents en version numérique** (via les logiciels de traitement de texte) **ou en version « numérisée »** (via les scanners) afin de pouvoir transmettre les PDF aux élèves qui s'aident d'outils informatiques.
- **La préparation d'une version numérique et/ou audio des textes à lire ;**
- **La différenciation des contenus des documents via :**
 - des schémas ;
 - des illustrations ;
 - des cartes mentales ;
 - ...

*E. Encourager la mise à disposition de matériel adapté*⁷

- calculatrice ;
- aide-mémoires de procédures ;
- outil informatique (ordinateur ou tablette) ;
- lexique/dictionnaire lors de la lecture (dictionnaire électronique, mémo, pour le vocabulaire en rapport avec la thématique de l'apprentissage) ;
- tablettes et logiciels adaptés : prédicteurs de mots, correcteur orthographique, pour tracer des figures géométriques, etc.

*F. Différencier la manière d'évaluer*⁸

En fonction du profil d'apprentissage des élèves et de leurs spécificités, il convient de différencier la manière de les évaluer. Cette différenciation peut se traduire dans certains cas par le fait de :

- privilégier l'évaluation orale (ex : dyslexique) ou écrite (ex : bégaiement) ;
- privilégier les questions à choix multiples (QCM) ;
- adapter le temps de passation des évaluations ;

⁵ Voir document : *edt gt pedagogie note générale v**

⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles (2019) *Typologie des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques en enseignement ordinaire*. Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27775&navi=4312>

⁷ Idem

⁸ Idem

- accepter les brouillons (pour éviter de faire recopier par exemple des enfants dysgraphiques) ;
- diminuer la quantité d'activités à réaliser, si nécessaire.

G. Co-construire les espaces-classe avec les élèves

Pour permettre aux élèves de s'approprier leur classe et de participer pleinement à la vie de cette dernière, il convient de leur permettre de co-construire l'agencement des différents espaces qui la composent (espace travail coopératif, espace bibliothèque, espace étude, coin doux, espace rangement, etc.), particulièrement dans les deux premiers degrés du tronc commun.

Les élèves, mobilisés dans un processus de co-construction, pourront également discuter des aménagements raisonnables à apporter pour répondre aux besoins de leurs pairs.

Une telle mise en place ne peut se réaliser qu'à partir du 1^{er} septembre. Elle ne peut donc être anticipée par l'équipe éducative pendant les vacances d'été.

2.2.3 Mesures d'ordre organisationnel

A. Favoriser le coenseignement

Le coenseignement est un soutien direct à l'enseignant et à l'élève. Il se définit par « *un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques* ». ⁹

Le partage des responsabilités éducatives et pédagogiques s'organise le plus souvent en trois temps : avant, pendant et après les cours.

B. Réguler les cours de récréation

Les cours de récréation d'une Ecole de Tous doivent être adaptées pour tous les élèves. Il est important de permettre des mélanges d'âge dans les cours de récréation. Permettre à des enfants de 12 ans de jouer dans les mêmes espaces que des enfants en maternelle pour créer une dynamique intéressante et réguler le comportement des enfants.

2.2.4 Mesures d'ordre matériel¹⁰

A. Prévoir l'achat d'outils informatiques ¹¹

L'Ecole de Tous reconnaît l'intérêt des outils informatiques et des applications téléchargeables pour permettre aux enfants rencontrant des besoins spécifiques d'apprentissage de suivre les cours avec du matériel adapté (ex : logiciel permettant de prendre des notes, clavier virtuel, prédicteur de mot, scan, etc.).

B. Une organisation des classes « modulable »

Une classe inclusive est une classe susceptible de s'adapter aux besoins de tous les enfants. Pour rencontrer cet objectif, l'Ecole de Tous encourage le développement de classes

⁹ Friend and Cook, 2007 dans Tremblay, PPT sur les modèles de service à l'Ecole Inclusive.

¹⁰ Le volet infrastructure d'une Ecole de Tous fait l'objet d'une note distincte. Les orientations et recommandations du GT pédagogie s'inscrivent davantage dans le développement d'un argumentaire pédagogique en termes « d'école inclusive » pouvant mener EDT à opérer des choix en termes d'infrastructure.

¹¹ Il convient de mener une réflexion sur le nombre, le type d'outils numériques et la nature des applications à prévoir et à installer dans les écoles-pilotes Ecole de Tous.

modulables, permettant à chaque élève de choisir d'investir un espace de travail qui lui semble le plus adapté pour s'engager dans son travail.

Pour permettre cette souplesse dans l'organisation des classes, l'Ecole de Tous devrait prévoir du mobilier « modulable ». C'est-à-dire, avec différentes tailles, textures, positions permettant aux élèves de choisir le cadre dans lequel ils souhaitent travailler. Pour offrir un véritable choix/confort aux élèves, il faut prévoir plus de modules/mobiliers que d'élèves.

Pour faciliter la coopération entre pairs, le mobilier modulable devrait pouvoir accueillir des groupes de 4 élèves.

C. Favoriser une organisation architecturale permettant aux classes de communiquer entre elles.

L'Ecole de Tous tend à favoriser, lorsque cela est possible, une organisation architecturale permettant aux classes de communiquer entre elles (principe de cloisons amovibles entre deux classes). Cette ouverture entre deux classes devrait permettre d'envisager, à certains moments, des regroupements entre deux classes, des activités en sous-groupes hétérogènes, des activités plus ciblées, etc.

D. Aménagement d'une « classe ressourcement » durant les temps scolaires au sein des maisons de l'Ecole de Tous

En vue de soutenir la création d'un environnement scolaire qui soit à la fois inclusif et flexible, l'Ecole de Tous envisage la création d'une « classe ressourcement¹² » au sein de son établissement.

Celle-ci peut être définie comme un **espace de ressourcement, ouvert à tous les enfants, et susceptible de les accueillir de manière temporaire¹³ durant les temps scolaires en vue de leur permettre de retrouver une nouvelle énergie morale ou physique.**

Un espace ouvert à tous les enfants

La « classe ressourcement » est ouverte à tous les enfants de l'Ecole de Tous, indifféremment du fait qu'ils soient inscrits dans l'enseignement ordinaire ou relevant de l'enseignement spécialisé.

Elle permet de répondre à deux réalités coexistant au sein d'une école engagée dans un processus d'inclusion. D'une part, elle offre des moments de respiration aux élèves ressentant le besoin de décharger leur énergie et/ou leurs émotions avant d'être capables de se remobiliser dans une situation d'apprentissage. D'une autre part, elle assure un soutien à l'enseignant qui peut se sentir, à certains moments, dépassé pour répondre, rassurer, apaiser et réengager un élève dans les apprentissages tout en veillant au bien-être et aux progrès des élèves du reste de la classe.

¹² Le vocabulaire n'est pas définitif.

¹³ Cet espace de ressourcement ne peut en aucun cas devenir un endroit permettant de « se lester » systématiquement des enfants difficiles. Le caractère « temporaire » de cet accueil est donc primordial.

Un espace accueillant les élèves de manière temporaire.

Ce lieu est conçu pour offrir un espace de ressourcement qui ne pourrait se substituer à la classe, lieu principal d'appartenance de l'élève. Cet accueil peut faire l'objet d'une ou de plusieurs heures, dans certains cas il peut se prolonger jusqu'à plusieurs jours¹⁴.

La « *classe ressourcement* » offre la possibilité à l'enfant de retrouver une nouvelle énergie morale ou physique :

- en lisant un livre, dans un coin doux ;
- en participant à des activités ludiques animées par l'adulte responsable de la « *classe ressourcement* » ;
- en se plongeant dans une activité libre : écriture, dessin, gestion de son portfolio, ... ;
- en déchargeant son énergie dans une activité plus physique (punching-ball) ;
- ...

En cohérence avec le projet éducatif de l'Ecole de Tous, avec les infrastructures proposées et dans une perspective de mutualisation de ces dernières, il est proposé d'organiser l'accueil de ces élèves dans les locaux « maisons ». Les maisons dédiées initialement au temps parascolaire offrent plusieurs avantages :

- elles ne sont pas organisées comme des « classes », la nature même de ces espaces, personnalisables par les enfants, permet de limiter le risque de stigmatisation et d'association de cet espace avec une « classe spéciale » ;
- elles sont prévues pour accueillir les élèves dans une plus grande verticalité que celle rencontrée en classe, ce qui dans le cas de l'aménagement d'une « *classe ressourcement* » semble indispensable. Compte tenu de la flexibilité du dispositif, il semble plus réaliste de proposer un regroupement d'élèves dans cet espace.
- elles sont sous la responsabilité d'un éducateur. Offrir à l'élève l'opportunité de bénéficier d'un double regard et de s'adresser à un adulte référent qui ne soit pas un enseignant peut être une opportunité dans le cadre d'un espace de ressourcement. Cet encadrement peut être renforcé à certains moments par des enseignants « volants » rattachés à une maison.

E. *Soumettre les plans des futures écoles-pilotes Ecole de Tous à des organisations spécialisées dans l'inclusion*

Voir chapitre 6 : annexe externe 2.

¹⁴ L'accueil d'un enfant sur plusieurs jours devrait rester exceptionnel et faire l'objet d'une décision concertée avec les acteurs impliqués dans le PIA de l'élève. Cet accueil prolongé est placé sous la responsabilité de la direction de l'école. Celle-ci doit veiller à ce que l'élève puisse bénéficier du dispositif et réintégrer la classe lorsqu'il se sent prêt. L'espace ressourcement doit être mobilisé dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

2.3 Une collaboration avec les acteurs de l'enseignement spécialisé en vue d'une intégration dans l'école d'enfant relevant de l'enseignement spécialisé.

L'Ecole de Tous prévoit d'accueillir des élèves en « intégration », c'est-à-dire, des élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé et pouvant fréquenter de manière temporaire ou permanente, à temps partiel ou à temps plein une école d'enseignement ordinaire¹⁵. Dans le cadre de ce dispositif, du personnel enseignant et/ou paramédical relevant de l'école spécialisée dans laquelle l'enfant est inscrit accompagne l'élève dans l'école ordinaire.

Tout accueil d'un nouveau projet d'intégration fait l'objet d'une concertation avec l'ensemble de l'équipe éducative et le centre PMS de l'école afin de s'assurer que celle-ci soit en mesure d'accueillir l'enfant dans de bonnes conditions et de rappeler la responsabilité solidaire de l'équipe éducative dans l'accueil et le développement de tous les élèves.

A l'Ecole de Tous, tous les enfants poursuivent leur scolarité dans des classes « ordinaires » (à l'exception du 4^{ème} degré qui comprend une classe différenciée). Il n'existe pas de classe « spéciale » ou « inclusive » regroupant les élèves en intégration dans l'école. Au contraire, ceux-ci sont répartis dans les différentes classes du tronc commun et côtoient des élèves aux profils, aux potentiels, aux parcours de vie et aux difficultés divers et variés. L'Ecole de Tous considère cette hétérogénéité comme un atout pédagogique.

En cohérence avec cette approche inclusive, l'accompagnement des élèves en intégration par du personnel enseignant/et ou paramédical est envisagé à l'échelle de la classe. Ainsi, l'accompagnateur de l'élève est non seulement présent pour soutenir l'élève dans ses apprentissages mais il se rend également disponible pour venir en aide aux autres élèves de la classe. Cette ouverture et cette disponibilité à l'égard du groupe-classe est essentielle afin de limiter les risques de stigmatisation de l'élève bénéficiant de cette ressource supplémentaire. Cette attention portée à l'ensemble de la classe est d'autant plus importante dans les deux derniers degrés du tronc commun, où les élèves, devenus adolescents, éprouvent davantage de difficultés à se démarquer de la norme du groupe.

2.3.1 Développer, par la formation et l'accompagnement, la capacité d'attention au sein de l'équipe

A. Formation

Voir ressources et outils : chapitre 6 : annexe externe 6.

B. Accompagnement

Outre son rôle de gestionnaire d'équipe et de rappel des valeurs du projet, la direction de l'Ecole de Tous a également un rôle de soutien individuel (coaching) des membres de son équipe éducative. Ce soutien se traduit également par la possibilité pour un enseignant ou un éducateur de déposer ses doutes et ses inquiétudes face à un élève en intégration. A ce titre, la direction agit comme une ressource motivationnelle pour les membres de l'équipe éducative.

2.3.2 Dialogue école-parent

Les parents d'un élève en intégration sont les plus à même d'informer et « familiariser » un enseignant sur les défis rencontrés par leur enfant et les stratégies déployées dans la sphère

¹⁵ Il existe 4 types d'intégration : intégration permanente totale : tous les cours, toute l'année ; intégration permanente partielle : certains cours, toute l'année ; intégration temporaire totale : tous les cours, une partie de l'année ; intégration temporaire partielle : certains cours, une partie de l'année.

familiale pour y répondre. Cet échange d'informations permet à l'enseignant non seulement de découvrir l'élève sous d'autres facettes mais également de s'inspirer de l'expérience et des outils développés par ses parents.

2.3.3 Collaboration enseignement spécialisé

Un projet d'intégration est par définition unique et se centre sur l'enfant. Il requiert une collaboration rigoureuse entre l'élève, ses parents, les spécialistes paramédicaux, l'école spécialisée dans laquelle il est inscrit, le Centre PMS et la communauté éducative de l'Ecole de Tous.

Cette collaboration interdisciplinaire passe premièrement par la communication d'informations fiables sur l'élève permettant de proposer et de soutenir un projet d'intégration qui soit à la fois porteur pour l'enfant et réaliste.

Elle se poursuit dans l'accompagnement et le soutien de la relation école-famille. Cette collaboration peut permettre, à certains moments, de s'assurer de l'adéquation des ambitions parentales et/ou de celles de l'élève avec la situation réelle de ce dernier en vue de soutenir le déploiement d'un projet d'intégration ancré dans le réel.

Elle se traduit, sur le terrain, par de nombreux moments de dialogue formels **et** informels entre la direction de l'Ecole de Tous et la direction de l'école spécialisée dont relève l'élève. Initier et proposer des rencontres informelles peut permettre, à certains moments, d'aborder des questions plus sensibles, relatives aux préoccupations des différentes équipes éducatives et de les débloquent en permettant une communication plus directe et authentique entre les chefs d'établissement.

Enfin, elle se vit au quotidien dans les moments de rencontre formels **et** informels entre les enseignants de l'Ecole de Tous et les accompagnateurs des élèves en intégration. Outre les moments de concertation prévus dans le projet Ecole de Tous, les repas de midi peuvent être d'excellents moments pour développer un lien de confiance et échanger sur une situation particulière.

La qualité des liens relationnels et le développement d'un lien de confiance dans cette collaboration interdisciplinaire peut permettre à certains moments aux professionnels de l'éducation de déposer leurs inquiétudes et leurs doutes, se remettre en question et demander de l'aide. Elle renforce la solidarité dans la réussite et le développement scolaire et personnel de chaque élève.

2.3.4 Mesure d'ordre organisationnel

A. *Tendre vers une répartition des élèves dans les classes favorisant le co-enseignement*

D'un point de vue pragmatique, l'Ecole de Tous estime que la configuration d'une classe idéale serait de 6 élèves en intégration sur 24 élèves (soit 25% des élèves de la classe). Le regroupement de ces 6 enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé au sein d'une même classe EDT devrait permettre à la classe d'obtenir 24 périodes supplémentaires facilitant ainsi la mise en œuvre de co-titulariat (voir point 2.2.3A sur le co-enseignement) et donc de répondre davantage aux besoins de l'ensemble de la classe.

B. *Réfléchir aux mesures organisationnelles permettant d'accueillir plus facilement les enfants en intégration*

Voir chapitre 6 : annexe externe 6.

3. Axe II relatif à la capacité d'attention « culturelle de l'équipe, du dialogue école-parents, des questions liées à la « connaissance » ou à la « méconnaissance » de la langue d'enseignement.

3.1 Une attention aux potentiels et aux difficultés des enfants liées à leur parcours de vie, à leur situation familiale, leur cadre culturel, leur (mé)connaissance de la langue d'enseignement.

Reconnaître un enfant dans ses spécificités, c'est également **reconnaître** l'influence de son parcours de vie et du cadre dans lequel il évolue sur sa trajectoire scolaire. Cette attention au vécu de l'élève, à sa situation familiale, à son cadre culturel et à la connaissance de la langue d'enseignement est particulièrement importante dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie « active » qui puise ses fondements dans les questionnements de l'enfant et qui cherche à le mobiliser de manière intrinsèque. Cette connaissance de l'enfant et de son vécu est également fondamentale au moment d'aborder les apprentissages en vue de limiter les malentendus sociocognitifs liés aux implicites scolaires. Enfin, elle est essentielle dans le cadre de la relation école-famille dans un principe de compréhension, d'entente mutuelle et de reconnaissance des domaines d'influence de chacun.

3.1.1 Développer, par la formation et l'accompagnement, la capacité d'attention au sein de l'équipe

A. Privilégier une composition de l'équipe éducative « plurielle »

L'accueil de la diversité des élèves est favorisé lorsque cette même diversité est représentée dans l'équipe éducative. Une attention peut être portée à ce sujet dans le recrutement du personnel éducatif, pédagogique, administratif et technique d'une Ecole de Tous.

B. Formation

Pour développer la capacité d'attention au sein de l'équipe éducative, l'Ecole de Tous souhaite proposer des formations¹⁶ dans les domaines suivants :

- *Développer la culture des enseignants liée aux différents cultes et religions – approche dialogue interculturel.*
- *Renforcer la langue d'enseignement des élèves (voir point 3.1.6).*
- *Développer la capacité d'attention des enseignants aux rapports aux savoirs et malentendus sociocognitifs (voir point 3.1.5).*

C. Accompagnement

Compte tenu du caractère très spécifique des difficultés liées à la distance culturelle entre l'école et la famille, il peut s'avérer opportun de prévoir un accompagnement spécifique par un acteur spécialisé en la matière.

Voir ressources et outils : chapitre 6 : annexe externe 5.

¹⁶ Celles-ci pourront être organisées et dispensées en partenariat avec des opérateurs de formation extérieurs à l'EDT.

3.1.2 Dialogue école-parent

Maintenir des liens relationnels et veiller à un échange constructif d'informations sur l'élève est une démarche exigeante. Elle est d'autant plus indispensable lorsque les parents de l'élève sont éloignés de la culture de l'école. Dans un principe de coéducation, l'enseignant veille à inclure les parents à chaque étape du processus éducatif et à expliciter le travail réalisé en classe. Il s'assure également d'informer régulièrement les parents sur les progrès de l'élève et sur la manière dont il aborde les trois expériences proposées par l'Ecole de Tous : les apprentissages, la vie en société et son développement personnel. Pour ce faire, l'enseignant peut développer ses propres outils de communication (ex : cahier de communication). Dans les trois premiers degrés du tronc commun, cette démarche est soutenue et renforcée par le portfolio de l'élève permettant à ce dernier de faire le point sur son propre parcours et de présenter « un arrêt sur image positif » à ses parents.

Ce dialogue, mené en partenariat avec les parents et le PMS peut s'avérer particulièrement difficile. En fonction de la proximité des parents avec les codes scolaires, de leurs expériences passées avec le monde de l'école et les ambitions scolaires qu'ils portent, ils peuvent se retrouver confrontés avec plus ou moins d'émotions au discours de l'enseignant qui tenterait d'attirer leur attention sur les difficultés rencontrées par leur enfant. Dans ce genre de situation, seuls le temps, l'expérience et la confiance développée progressivement envers le corps enseignant permettront peut-être de convaincre les parents d'envisager un accompagnement plus adapté pour leur enfant.

3.1.3 Partenariat avec le monde associatif

Il existe dans le monde associatif, un certain nombre d'initiatives centrées sur les questions liées à la distance culturelle entre le monde de l'école et le monde des familles et de la (mé)connaissance de la langue d'enseignement (voir à ce sujet le chapitre 6 : annexe externe 5).

L'Ecole de Tous prône l'installation, dans les murs de l'école, d'une association qui a notamment comme objectif la médiation entre l'école et les familles.

3.1.4 Partir du bagage culturel des élèves pour les mener dans les apprentissages

Il est évident que le fait, pour un élève, d'être confronté à l'institution scolaire se mouvant dans un autre environnement culturel que le sien peut être non seulement une source de difficulté mais également une source de démotivation face aux malentendus qu'il rencontre et à « l'aliénation » qu'il peut ressentir.

Pour réduire cette démotivation potentielle, il est tout d'abord important de reconnaître l'élève dans son ou ses identité(s) culturelle(s) et à travers son vécu. Il est également fondamental de placer l'élève en situation d'acteur de son parcours scolaire (acteur de ses apprentissages, de son développement personnel et acteur social).

A cet effet, il peut être judicieux de mener avec une classe une activité projet, avec l'aide d'un intervenant extérieur spécialisé, permettant à l'élève de mieux comprendre son ou ses identités culturelles, ainsi que la culture de l'école, en vue de construire son action au sein de celle-ci (concept d'empowerment¹⁷). A ce propos, le module étude-action développé par l'Ecole de Tous, en partenariat avec deux acteurs du monde associatif, peut s'avérer particulièrement utile surtout aux 4^{ème} et 5^{ème} degrés du tronc commun¹⁸.

¹⁷ Processus par lequel les individus (en l'occurrence les élèves) acquièrent une forme d'autonomie et d'initiative dans la mise en œuvre d'actions concrètes.

¹⁸ Voir document « *edt module 1.2 etude action fiche detaillee vdef 19 06 18.pdf* » disponible en ligne : <https://bit.ly/31ELbrz>

3.1.5 Veiller à expliciter les attendus de l'école pour limiter les malentendus socio-cognitifs¹⁹.

Dans une étude, publiée par CGé en 2018, Benoit Roosens traite du rapport au savoir, du sens de l'activité et des malentendus sociocognitifs. En guise d'introduction, il pose les principes suivants²⁰ :

- *Le rapport au savoir n'est pas une caractéristique intrinsèque de la personne, pas un atout ou une carence, pas une absence d'une caractéristique attendue, un nouveau handicap culturel... mais bien une stratégie intelligente²¹ élaborée, ici et maintenant, à partir des informations disponibles en situation d'apprendre.*
- *Le sens donné aux activités n'est pas juste ou erroné, mais est, à partir des informations disponibles, une élaboration intelligente des significations, de l'orientation et de la valeur de l'activité proposée.*
- *Le malentendu sociocognitif n'est pas une mauvaise compréhension de ce qui est attendu par l'école, mais une ambiguïté entretenue par l'école entre l'implicite et l'explicite de ce qu'elle attend (voir point A).*

A. Rester vigilants aux quatre types de malentendus socio-cognitifs pouvant survenir durant une activité pédagogique

- **Malentendus scolaires** lorsque les rapports à l'école, au travail d'apprendre, à la connaissance ne sont pas favorables aux apprentissages²². Ils peuvent se traduire, chez les enfants, par une attitude « conformiste²³ », pouvant se traduire d'une part par « l'attente de la bonne réponse à mémoriser ou l'accueil passif d'un discours non interrogé » et d'une autre part par « le respect scrupuleux des prescriptions, l'exécution non réfléchie des consignes²⁴ ».

Pour réduire les risques de malentendus scolaires, plusieurs pistes peuvent être explorées²⁵ :

- *identifier avec les élèves ce qu'ils vont apprendre et pourquoi ils vont l'apprendre en début et/ou en cours d'activité ;*
- *éviter des mises en situation et des activités (de recherche) qui orientent les élèves dans le « faire » ou « l'exécution » au détriment de l'enjeu d'apprentissage ;*
- *s'arrêter et mettre en évidence le processus ou le chemin suivi par les élèves pour construire le savoir ou la compétence.*
- **Malentendus didactiques**²⁶ lorsque l'enjeu/la visée d'apprentissages disparaît au profit des procédures (consignes) et/ou du produit (résultat final) et/ou de l'obtention puis de la reproduction de la bonne réponse.

¹⁹ Cette section s'appuie sur les travaux de ChanGements pour l'Egalité (CGé) et plus particulièrement sur les études coordonnées par Benoit Roosens « *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs. La chasse est ouverte* » (Décembre 2018). Disponible en ligne : <https://www.changement-egalite.be/Rapports-au-savoir-sens-de-l-implicite-travailler-les-malentendus> et « *Sortir de l'implicite, travailler les malentendus. Vous pouvez répéter?* » (Décembre 2017). Disponible en ligne : <https://www.changement-egalite.be/Sortir-de-l-implicite-travailler>

²⁰ Roosens, B. (2018). *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs. La chasse est ouverte*. p.6.

²¹ Selon Benoit Roosens, « *ce n'est donc pas la personne qu'il faut changer ou la stratégie qu'il faut corriger, mais bien la situation qui est à repenser* » (p.6).

²² Roosens, B. (2018). *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs. La chasse est ouverte*. p.12.

²³ Pouvant se traduire d'une part par « l'attente de la bonne réponse à mémoriser ou l'accueil passif d'un discours non interrogé » et d'une autre part « le respect scrupuleux des prescriptions, l'exécution non réfléchie des consignes » (Roosens, 2018, p.19).

²⁴ Roosens, B. (2018) *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs. La chasse est ouverte*.

²⁵ Roosens, B. (2018). p.15.

²⁶ Roosens, B. (2018). p.17.

- **Malentendus langagiers/sémantiques**²⁷ lorsque l'élève ne partage pas le sens de la commande de l'enseignant ou ne perçoit pas ou perçoit autrement l'action ou la démarche mentale qu'il doit mettre en œuvre pour réaliser une consigne ou une tâche.

Les malentendus langagiers peuvent trouver leurs sources à deux niveaux :

- La langue d'enseignement (voir point 3.1.6) ;
 - La formulation et la précision de la consigne.
- **Malentendus concernant une discipline scolaire**²⁸ lorsque l'enseignant et les élèves (et leurs parents) ne partagent pas les mêmes représentations au niveau des finalités, du contenu, des activités d'une discipline scolaire ou d'une matière.

3.1.6 Les spécificités liées à la méconnaissance de la langue d'enseignement

Qu'ils soient natifs, francophones vulnérables ou allophones, tous les élèves doivent atteindre un certain degré de maîtrise de la langue d'enseignement. Se distinguant du français familier ou courant, **la langue d'enseignement est un langage issu de la culture écrite.**

Elle est à la fois²⁹ :

- **la langue des interactions** utilisée à l'école, entre adultes (enseignants, éducateurs, parents), entre adultes et élèves et entre élèves hors et pendant les cours ;
- **la langue administrative** utilisée à l'école (règles de vie de la classe, horaires, etc.) ;
- **la langue des apprentissages** depuis l'entrée en maternelle : elle possède une structure et un vocabulaire spécifiques à chaque discipline, ce qui complexifie la communication. Elle répond à des normes établies et attendues dans l'univers scolaire pour réussir.

Vu la complexité de la question et la difficulté pour les enseignants d'y faire face, il est important que celle-ci fasse l'objet d'une approche concertée et collaborative entre les enseignants de l'école.

A. Principes communs

L'école doit tout mettre en œuvre pour bénéficier au maximum des dispositifs qui lui sont accessibles en termes de périodes d'encadrement visant à favoriser la connaissance de la langue de l'enseignement³⁰ (Fla³¹, DASPA³²).

Dans l'utilisation de ces périodes enseignants, l'Ecole de Tous prône les orientations suivantes :

²⁷ Roosens, B. (2018). p.22.

²⁸ Dans le rapport, il est fait mention de malentendus disciplinaires. La formulation a été modifiée en vue de limiter les confusions entre une discipline (matière) et une sanction disciplinaire.

²⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. P.4. Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>

³⁰ Voir Circulaire 7226 du 08/07/2019 relative à l'encadrement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement. (Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46476_000.pdf). Le décret du 7 février 2019 prévoit, d'une part, de redéfinir le public cible afin que chaque enfant primo-arrivant ou qui ne maîtrise pas la langue de l'enseignement puisse générer un encadrement spécifique pendant une période de 24 mois, et d'autre part, d'ajuster les modalités d'organisation des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) et des périodes d'accompagnement FLA (périodes de Français Langue d'Apprentissage, anciennement appelées périodes ALE).

³¹ Le dispositif d'accompagnement FLA (Français Langue d'Apprentissage) permet « d'organiser des périodes de renforcement et d'accompagnement pour améliorer la connaissance de la langue d'enseignement et de la culture de l'école au sein d'une même année d'étude. Dans le fondamental, il accueille des élèves FLA, mais aussi des primo-arrivants ou assimilés dans les écoles qui n'organisent pas de DASPA. Dans le secondaire, il est obligatoire dans les écoles qui n'organisent pas de DASPA ». (source : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2859>).

³² Le dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-arrivants et Assimilés (DASPA) accueille des élèves primo-arrivants et assimilés dès la 3^{ème} maternelle, et durant une période allant d'une semaine à un an (avec une prolongation possible).

- capitaliser au maximum sur l'énorme faculté d'apprentissage langagière des enfants dans le cadre du travail coopératif et d'autres activités entre pairs ;
- utiliser un certain nombre de périodes d'encadrement pour familiariser les enfants primo-arrivants ou les enfants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement aux usages, à la culture et aux codes de l'école de manière à ce qu'ils puissent se mouvoir en confiance au sein de celle-ci. Ce premier stade de confiance face à l'institution scolaire peut considérablement les libérer dans leur interaction avec les autres et faciliter par là les apprentissages du langage ;
- limiter dans la mesure du possible le temps de travail en groupe des enfants primo-arrivants dans les apprentissages du langage. Il est en effet peu efficace de constituer des tables d'apprentissage ou de conversation regroupant des enfants qui ont tous peu ou pas de connaissance de la langue d'enseignement. Il est probablement plus efficace de les laisser en classe apprendre naturellement grâce à leurs condisciples qui maîtrisent mieux la langue d'enseignement.
- renforcer le développement des compétences langagières dès la maternelle.

En ce qui concerne les pistes pédagogiques soutenant l'acquisition de la langue de l'enseignement, l'École de Tous prône les orientations suivantes :

- mener une réflexion en équipe sur le vocabulaire à faire acquérir aux élèves progressivement, tout au long du tronc commun, en vue d'identifier les mots sur lesquels les enseignants seront amenés à insister dans leur dialogue avec les élèves ;
- démultiplier dans les trois premiers degrés, les moments d'expression verbale en classe, à travers la mise en place de rituels : *point météo, quoi de neuf?, l'apport du jour, la surprise, l'actualité, les conférences, les poèmes, les chants, etc.* ;
- proposer un canevas de pictogrammes susceptibles d'être mobilisés pour accompagner les consignes, soutenir la compréhension des élèves, ou faire un rappel à la règle. Ces pictogrammes peuvent également agir comme une « aide au langage » pour les élèves moins à l'aise avec le français ;
- développer une culture de classe, où l'on garde des « traces », par exemple avec un album de la vie de la classe, permettant de se référer au passé et de raconter ce qui a été vécu en classe.

L'acquisition, le développement et la maîtrise progressive de la langue d'enseignement est une question se situant au cœur du projet d'enseignement et d'école inclusive Ecole de Tous. Pour traiter au mieux ce sujet et apporter des pistes pédagogiques et éducatives au plus près des besoins des élèves, l'École de Tous reprend la typologie de la FWB et distingue, dans sa note, les élèves allophones et les élèves francophones vulnérables³³ :

- Les **élèves allophones** (voir point B) démarrent dans l'apprentissage du français. Ils peuvent « *avoir été scolarisés dans une autre langue ou être analphabètes, ou illettrés*³⁴ ».
- Les **élèves francophones vulnérables** (voir point C) « *maîtrisent le français suffisamment pour être compris dans les interactions quotidiennes mais leur parcours de vie et d'école ne favorise pas le développement des compétences langagières nécessaires à la réussite scolaire*³⁵ ».

³³ Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. p.4. Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>

³⁴ Idem

³⁵ Idem

B. Les élèves allophones

Les élèves allophones démarrent dans l'apprentissage du français. Ils constituent un groupe d'élèves hétérogène où il convient de distinguer³⁶ :

- les élèves qui n'ont jamais fréquenté l'école ;
- les élèves qui ne comprennent pas le sens de ce qu'ils lisent, ni en français, ni dans leur propre langue ;
- les élèves qui ont été scolarisés dans une autre langue que le français.

Afin de situer les élèves et pour permettre un accompagnement pédagogique adapté aux besoins de ceux-ci, les enseignants peuvent mobiliser des outils permettant de procéder à des tests en langue d'origine. Existant dans une quarantaine de langues, ces tests, disponibles en ligne, permettent d'évaluer les compétences en lecture dans la langue d'origine de l'élève. Spécialement conçus à cet effet, ces tests linguistiques ne requièrent pas, dans le chef de l'enseignant, une connaissance particulière de la langue d'origine de l'élève (voir chapitre 6, annexe 5).

Dans le cas des élèves allophones, notamment, des primo-arrivants, l'Ecole de Tous considère que l'acquisition de la langue d'enseignement est évidemment primordiale mais ne peut se faire au détriment du respect et de la maîtrise de la langue maternelle. Pour l'enfant, son rapport à sa langue maternelle conditionne en grande partie le rapport qu'il entretient avec sa culture d'origine.

Pour savoir où l'on va, il faut savoir d'où l'on vient et cette connaissance de soi passe, en partie, par la maîtrise de la langue véhiculant sa culture.

Dans ce cadre, l'Ecole de Tous suggère différents moyens de soutenir le respect de la langue maternelle :

- développer une culture de classe et d'école où le français est reconnu comme étant la langue commune aux apprentissages et à la pratique de la pédagogie institutionnelle tout en reconnaissant le patrimoine culturel des langues parlées par les élèves ;
- rassurer les parents ne maîtrisant pas la langue d'enseignement et les encourager à privilégier leur langue maternelle lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants, de telle sorte à ce que ceux-ci puissent renforcer l'apprentissage des compétences communicationnelles dans leur première langue.

En ce qui concerne l'acquisition de la langue de l'enseignement, l'Ecole de Tous propose une série de pistes :

- encourager les parents à exposer leurs enfants à la langue d'enseignement et leur proposer des pistes pour ce faire :
 - écouter des chansons francophones ;
 - regarder des films ou des dessins animés en français ;
 - écouter la radio en français pour habituer l'enfant à la sonorité de la langue française.
- encourager la participation de l'enfant aux activités parascolaires de l'Ecole de Tous, lui permettant de jouer avec ses pairs et de développer sa maîtrise de la langue d'enseignement ;
- suggérer aux parents d'inscrire leurs enfants dans des mouvements de jeunesse permettant à l'enfant de se confronter au français à l'occasion d'activités d'apprentissage informel ;
- accompagner l'élève dans l'utilisation d'outils numériques efficaces dans l'acquisition du français.

³⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. pp.10-11.
Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>

C. Les élèves francophones vulnérables

Les élèves francophones vulnérables maîtrisent le français suffisamment pour être compris dans les interactions quotidiennes mais insuffisamment pour se mouvoir avec décontraction dans la culture scolaire, et les codes linguistiques y afférant. De manière générale³⁷ :

- ils recourent à la langue d'enseignement de manière intuitive et parfois incorrecte ;
- ils ont un vocabulaire limité ;
- ils ne comprennent pas le sens de ce qu'ils lisent.

La question de l'apprentissage de la langue d'enseignement pour les élèves francophones vulnérables fait l'objet d'une note distincte (en cours d'élaboration).

3.1.7 Collaboration avec une école disposant en son sein d'un dispositif DASPA

A l'occasion de l'inscription d'un enfant dans l'école, tout particulièrement en cours de cursus scolaire, l'école peut se retrouver face à un contexte particulier : comment accueillir l'enfant qui n'a jamais été scolarisé et/ou qui ne connaît pas la langue de l'enseignement ?

L'Ecole de Tous opte pour une approche pragmatique à ce sujet. En fonction du nombre de cas rencontrés, une Ecole de Tous envisagera une collaboration avec une autre école disposant en son sein d'un dispositif DASPA.

Il est à noter que depuis la rentrée 2019, une école accueillant au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés peut recevoir des périodes DASPA par tranche d'élèves, sans référence spécifique à un centre d'accueil des demandeurs d'asile.

³⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement. pp.12-13.
Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>

4. **Bibliographie**

Notes EDT

- Ecole de Tous (2019, Avril). *La motivation et la mobilisation de l'élève*.
Note EDT. V32 19 04 15. Disponible en ligne :
<https://www.ecoledetous.be/bibliotheque/la-motivation-et-la-mobilisation-de-leleve-note-ecole-de-tous/>
- Ecole de Tous (2019, Avril). *Le « Développement personnel de l'élève », 3^{ème} pilier de l'Ecole de Tous*. Note EDT. V28 19 04 16. Disponible en ligne :
<https://www.ecoledetous.be/bibliotheque/le-developpement-personnel-de-leleve-3eme-pilier-de-lecole-de-tous/>
- Ecole de Tous (2019, juin). *Module Etude-action : edt module 1.2. etude action fiche detaillee vdef 19 06 18*. Disponible en ligne : <https://bit.ly/31ELbrz>
- Ecole de Tous (2019, Août). *Document de synthèse*.
Note EDT. V39 19 08 14. Disponible en ligne :
<https://www.ecoledetous.be/bibliotheque/document-de-synthese-ecole-de-tous-asbl/>
- Ecole de Tous (2019, Décembre). *La pédagogie de la coopération*.
Note EDT. V11 19 12 04. Disponible en ligne :
<https://www.ecoledetous.be/bibliotheque/la-pedagogie-de-la-cooperation-note-ecole-de-tous/>

Sources externes

- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 juillet 2019 fixant la liste exhaustive des professions médicales, psycho-médicales et paramédicales reconnues officiellement pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire. (2019). *Moniteur belge*, 22 août. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47077_000.pdf
- Circulaire de la Communauté Française du 08 juillet 2019 relative à l'encadrement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. Circulaire 7226. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46476_000.pdf
- CNESCO (Mars 2017). *Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. Recommandations du jury. Disponible en ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Décret de la Communauté Française du 03 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé (2004). *Moniteur belge*, 03 juin, p.42256. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf
- Décret de la Communauté Française du 07 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 (2018). *Moniteur belge*, 1^{er} février. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*.
Récupéré de : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7723
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. Récupéré de :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2018) *Mieux cheminer au sein des besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables*.
Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27775&navi=4312>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019) *Typologie des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques en enseignement ordinaire*. Récupéré de :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=27775&navi=4312>
- Forget, A. (Mars 2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*. Conférence de consensus du CNESEO. Récupéré de :
<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Romainville, A-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. P.22. Editions : la dispute.
- Roosens, B. (Décembre 2017). *Sortir de l'implicite, travailler les malentendus. Vous pouvez répéter?* Etude coordonnée par Benoit Roosens pour Changement pour l'Egalité. Récupéré de : <https://www.changement-egalite.be/Sortir-de-l-implicite-travailler>
- Roosens, B. (Décembre 2018). *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs. La chasse est ouverte !* Etude coordonnée par Benoit Roosens pour Changement pour l'Egalité. Récupéré de : <https://www.changement-egalite.be/Rapports-au-savoir-sens-de-l>
- Rousseau, N. et al. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. 3^e édition. Editions : Presse de l'Université du Québec. Coll : éducation, intervention.
- Tremblay, P. (2007). *Les modèles de service à l'École inclusive*.
Présentation Powerpoint. Université Laval.

5. Annexe « interne »

5.1 Terminologie et clarification des concepts

Afin de clarifier la compréhension des concepts utilisés dans la note, l'Ecole de Tous propose, dans un premier temps, de repréciser les termes liés à l'enseignement spécialisé, à sa typologie, aux types d'intégration (permanente totale et permanente partielle, temporaire totale et temporaire partielle), aux besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables. Pour ce faire, elle se base sur les définitions proposées dans le *décret relatif à l'organisation de l'enseignement spécialisé*³⁸ et 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*³⁹.

En ce qui concerne les termes « **intégration** » et « **inclusion scolaire** », Ecole de Tous reconnaît la confusion que ceux-ci peuvent entraîner étant tous deux utilisés à la fois dans des textes administratifs et dans des textes pédagogiques et éducatifs pour désigner des réalités différentes (vocabulaire administratif vs démarche pédagogique et éducative d'accueil de tous les enfants).

La clarification des concepts proposés ci-dessous est à considérer à la lueur des décrets. Cette section est amenée à évoluer en fonction des avancées du Pacte.

5.1.1 Les difficultés d'apprentissage et les troubles de l'apprentissage

En ce qui concerne la terminologie utilisée dans les notes Ecole de Tous et leur utilisation dans les notes EDT, il convient d'opérer une première distinction entre les difficultés d'apprentissage et les besoins spécifiques d'apprentissage (également appelés troubles de l'apprentissage) :

A. Les difficultés d'apprentissage

Elles peuvent concerner tout enfant au cours de son cursus scolaire. Elles peuvent être palliées grâce à un soutien scolaire, une remédiation et un suivi adapté.

B. Les besoins spécifiques d'apprentissage

*« Un besoin spécifique n'est pas un retard ni une difficulté passagère. Le retard peut se rattraper, la difficulté passagère peut être remédiée ; une fois enrayés, tous deux peuvent disparaître et le rythme de l'apprentissage se normaliser. Le besoin spécifique d'apprentissage se compense, mais ne disparaît jamais. Il se distingue de la difficulté scolaire et du trouble d'apprentissage »*⁴⁰.

Le décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques⁴¹ définit les besoins spécifiques comme suit:

Besoin(s) résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet

³⁸ Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004). *Moniteur belge*, 03 juin, p.42256. Récupéré de : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf

³⁹ Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018). *Moniteur belge*, 1^{er} février Récupéré de : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

⁴⁰ FWB (Mai 2018). *Mieux cheminer au sein des besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables. Enseignement fondamental et secondaire ordinaire*. Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27775&navi=4312>

⁴¹ Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018). *Moniteur belge*, 1^{er} février Récupéré de : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

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 secondaire⁴².

L'autorité de l'enseignement distingue⁴³ :

- **Les besoins spécifiques liés aux troubles de l'apprentissage :**

1. Bégaiement ;
2. Daltonisme ;
3. Dyscalculie ;
4. Dysgraphie ;
5. Dyslexie ;
6. Dysorthographe ;
7. Dysphasie ;
8. Dyspraxie ;
9. Haut-Potentiel Intellectuel (HPI) ;
10. Syndrome d'Asperger ;
11. Syndrome dysexécutif ;
12. Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité TDA/H.

- **Les « autres » besoins spécifiques liés à :**

13. Déficience mentale légère ;
14. Déficience mentale modérée à sévère ;
15. Troubles du comportement
16. Maladies invalidantes ;
17. Handicaps physiques (mobilité réduite) ;
18. Handicaps visuels (aveugles/malvoyants) ;
19. Handicaps auditifs (sourds/malentendants).

Les spécialistes des professions médicales, psycho-médicales et paramédicales reconnus officiellement pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire sont⁴⁴ : les médecins, les kinésithérapeutes, les ergothérapeutes, les logopèdes, les orthopédagogues cliniciens, les orthoptistes-optométristes, les psychologues, les membres du CPMS.

5.1.2 Du maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques

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, du 07 décembre 2017 précise que **tout élève de l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, qui présente un ou des besoin(s) spécifique(s) 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**⁴⁵.

⁴²Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018). *Moniteur belge*, 1^{er} février. Récupéré de : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

⁴³Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Typologie des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques en enseignement ordinaire*. Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27775&navi=4312>

⁴⁴Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant la liste exhaustive des professions médicales, psycho-médicales et paramédicales reconnues officiellement pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire (2019). *Moniteur belge*, 22 août. Récupéré de : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47077_000.pdf

⁴⁵Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018). *Moniteur belge*, 1^{er} février. Récupéré de : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

Ce maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques est également qualifié d'inclusion scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles⁴⁶.

A. *Aménagements raisonnables*

Mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée⁴⁷.

Les aménagements raisonnables (AR) peuvent être d'ordre matériels, organisationnels ou pédagogiques⁴⁸ :

- AR Matériels : relatifs aux infrastructures, aux locaux scolaires, à leur accessibilité et au matériel utilisé (ex : recours aux outils informatiques).
- AR organisationnels : relatifs à la grille-horaire de l'élève, aux groupes-cours, à la passation des épreuves internes et externes.
- AR Pédagogiques : relatifs aux méthodes, aux supports et aux contextes d'apprentissage.

5.1.3 De l'intégration d'un enfant inscrit dans l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire

L'enseignement spécialisé est « *destiné aux enfants et aux adolescents qui, sur la base d'un rapport d'inscription effectué par les institutions (...) doivent bénéficier d'un enseignement adapté en raison de leurs besoins spécifiques et de leurs possibilités pédagogiques. Ces enfants sont désignés (...) par l'expression « enfants et adolescents à besoins spécifiques* »⁴⁹.

Les types suivants d'enseignement spécialisé peuvent être organisés, subventionnés ou reconnus par la Communauté française :

Types d'enseignement spécialisé	Maternelle	Primaire	Secondaire	S'adressant aux élèves présentant...
1		X	X	Un retard mental léger
2	X	X	X	Un retard mental modéré ou sévère
3	X	X	X	Des troubles du comportement
4	X	X	X	Des déficiences physiques
5	X	X	X	Des maladies ou sont convalescents
6	X	X	X	Des déficiences visuelles
7	X	X	X	Des déficiences auditives
8		X		Des troubles des apprentissages

Un enfant relevant de l'enseignement spécialisé peut intégrer à temps partiel ou à temps plein une école ordinaire et ce de façon permanente ou temporaire :

⁴⁶ La FWB définit l'inclusion scolaire comme suit : « *En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'inclusion scolaire vise à permettre à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans un enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogiques et/ou organisationnel (www.enseignement.be).*

⁴⁷ Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018). *Moniteur belge*, 1^{er} février. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

⁴⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Typologie des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques en enseignement ordinaire*. Récupéré de : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27775&navi=4312>

⁴⁹ Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004). *Moniteur belge*, 03 juin, p.42256. Article 2. - § 1er. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf

A. Intégration permanente totale⁵⁰

L'élève suit tous les cours pendant toute l'année scolaire dans l'enseignement ordinaire, tout en bénéficiant, en fonction de ses besoins, de la gratuité des transports entre son domicile et l'établissement d'enseignement ordinaire qu'il fréquente et d'un accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé.

Pour chaque élève en intégration permanente totale, des périodes d'accompagnement par du personnel de l'enseignement spécialisé sont ajoutées au capital-périodes de l'établissement d'enseignement spécialisé dont relève le personnel d'accompagnement⁵¹.

Pour chaque élève en intégration permanente totale, un plan individuel d'apprentissage (PIA)⁵² est élaboré en concertation avec les membres du personnel de l'enseignement spécialisé et l'équipe éducative de l'enseignement ordinaire.

B. Intégration permanente partielle⁵³

L'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire et les autres dans l'enseignement spécialisé pendant toute l'année scolaire. Il continue en outre à bénéficier de la gratuité des transports de son domicile à l'école d'enseignement spécialisé dans laquelle il est inscrit.

C. Intégration temporaire partielle ou totale⁵⁴

L'élève suit une partie ou la totalité des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées de l'année en cours. Il continue en outre à bénéficier de la gratuité des transports de son domicile à l'école d'enseignement spécialisé dans laquelle il est inscrit.

5.1.4 En résumé...

Un élève peut être inscrit dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé :

- Un élève inscrit dans l'enseignement ordinaire ne fréquente que l'enseignement ordinaire.
- Un élève inscrit dans l'enseignement spécialisé peut fréquenter de manière temporaire ou permanente, à temps partiel ou à temps plein, une école d'enseignement ordinaire. D'un point de vue administratif, cet accueil est qualifié d'**intégration**.

Tous les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé et fréquentant de manière temporaire ou permanente, à temps partiel ou à temps plein, une école d'enseignement ordinaire, sont reconnus comme étant des élèves à **besoins spécifiques**.

Certains élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire peuvent être reconnus comme élèves à besoins spécifiques et bénéficier d'**aménagements raisonnables** leur permettant de rester

⁵⁰ Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004). Chapitre X – De l'intégration, section 2 – de l'intégration permanente totale. *Moniteur belge*, 03 juin, p.42256. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf.

⁵¹ Pour chaque élève intégré en **enseignement fondamental** et dans les deux premiers degrés de l'enseignement secondaire, il est accordé quatre périodes d'accompagnement assurées par du personnel de l'enseignement spécialisé.

⁵² Outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidage des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du P.I.A. que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en oeuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation⁵²

⁵³ Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004). Chapitre X – De l'intégration, section 3 – de l'intégration permanente partielle et de l'intégration temporaire. *Moniteur belge*, 03 juin, p.42256. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf.

⁵⁴ Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004). Chapitre X – De l'intégration, section 3 – de l'intégration permanente partielle et de l'intégration temporaire. *Moniteur belge*, 03 juin, p.42256. Récupéré de : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf.

inscrits et de fréquenter à temps-plein l'enseignement ordinaire. D'un point de vue administratif, cet accueil est fréquemment qualifié **d'inclusion scolaire**⁵⁵.

Enfin, il convient de ne pas confondre les élèves de l'enseignement ordinaire rencontrant des difficultés d'apprentissage avec les élèves présentant des troubles de l'apprentissage (besoins spécifiques d'apprentissage).

6. Annexes « externes »

En lien avec sa réflexion sur l'école inclusive, l'Ecole de Tous a développé 5 fiches rassemblant une série de ressources susceptibles de soutenir les enseignants dans leur cheminement vers l'inclusion :

- **Annexe 2** : Outils pour les membres de l'équipe éducative : *besoins spécifiques et aménagements raisonnables*.
- **Annexe 3** : Outils pour les membres de l'équipe éducative : *gestion des troubles du comportement*.
- **Annexe 4** : Outils pour les membres de l'équipe éducative : *attention aux potentiels et aux difficultés des enfants liés à leur parcours de vie, à leur situation familiale et à leur cadre culturel*.
- **Annexe 5** : Outils pour les membres de l'équipe éducative : *attention aux potentiels et aux difficultés des enfants liés à leur (mé)connaissance de la langue d'enseignement*.
- **Annexe 6** : Outils pour les membres de l'équipe éducative : *accueillir des élèves en intégration*.

⁵⁵ La FWB définit l'inclusion scolaire comme suit : « En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'inclusion scolaire vise à permettre à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans un enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogiques et/ou organisationnel » (www.enseignement.be).