

Des aménagements raisonnables

Enseignement secondaire ordinaire
Service pédagogique

Juin 2018

Le Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire des élèves présentant des besoins spécifiques modifie considérablement l'approche de l'enseignement par rapport à ces élèves dans notre système scolaire. Jusqu'à présent, les élèves à besoins spécifiques (BS) relevaient strictement de l'enseignement spécialisé même si depuis 2009 (élargissement des dispositifs d'intégration à tous les types d'enseignement) et le déploiement des projets d'intégration (plus de 5000 élèves aujourd'hui tous niveaux et tous réseaux confondus), une prise de conscience de la présence d'élèves à besoins spécifiques (avec des troubles de l'apprentissage en particulier) dans l'enseignement ordinaire s'est développée.

À partir du 1^{er} septembre 2018, les élèves présentant des troubles de l'apprentissage ou des besoins spécifiques tels que définis dans le décret devront bénéficier à certaines conditions d'aménagements raisonnables (AR) afin de leur permettre d'atteindre les objectifs définis par les référentiels interréseaux de compétence.

Cette note commente et explicite le [Décret du 7 décembre 2017](#)¹, qui vient donc compléter le Décret « Missions ». Elle rassemble essentiellement les aspects pédagogiques et organisationnels découlant de l'application de ce Décret. D'autres notes sont également disponibles :

- ♦ Une communication du service juridique du SeGEC du 10 novembre 2016 [sur les principes juridiques relatifs aux aménagements raisonnables](#) ;
- ♦ Une [communication du service juridique du 28 mai 2018 relative au décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire des élèves présentant des besoins spécifiques](#) ;
- ♦ Une [communication de la FCPL](#), concernant la collaboration centre PMS-école dans le cadre de la mise en place de ces aménagements raisonnables ;

Tous les documents sont rassemblés sur [la page AR du site du SeGEC](#).

¹ Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

Explicitation de la structure du document

Au travers de cette note, différents éléments sont abordés :

1. Contextualisation : du handicap aux aménagements raisonnables.....	3
2. Explicitation du Décret	4
<i>Les lignes directrices</i>	<i>4</i>
<i>Quelques clarifications terminologiques</i>	<i>5</i>
<i>La démarche liée à la mise en œuvre d'aménagements raisonnables.....</i>	<i>5</i>
3. Évaluation et certification des élèves à besoins spécifiques, respect du programme et législation.....	8
4. Enjeux, freins et leviers.....	11
5. Ressources.....	14
6. La pédagogie différenciée comme réponse aux besoins spécifiques.....	15
7. Tableau synthétique des mesures et actions à mettre en place	19
8. FAQ	21
9. ANNEXE.....	23

1. Contextualisation : du handicap aux aménagements raisonnables

L'approche actuelle de **la notion de handicap**² a déplacé l'accent porté sur la personne elle-même vers les interactions possibles entre cette personne et la société et vers les obstacles qu'il faut surmonter pour faciliter ces interactions. Des actions et des aménagements sur cet environnement sont donc devenus une des réponses privilégiées au handicap, plutôt que de mettre le focus uniquement sur le handicap de la personne. Il en va de même dans le contexte scolaire.

Le débat autour des aménagements raisonnables s'est imposé progressivement dans le système scolaire depuis quelques années, via les trois dernières Déclarations de Politique Communautaire et les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Il doit aussi être compris comme faisant partie de deux problématiques plus vastes : celle de la **prise en charge de tous les élèves**, quel que soit leur profil, mais également celle de la **différenciation pédagogique**.

Cette prise en charge des élèves à besoins spécifiques s'est d'abord opérée par le seul biais de **l'enseignement spécialisé**, mais il est apparu rapidement qu'un certain nombre de ces élèves pouvait bénéficier d'une **intégration** (totale ou partielle, permanente ou temporaire) dans l'enseignement ordinaire, moyennant un encadrement supplémentaire spécifique provenant de l'enseignement spécialisé. Dans le même temps, d'autres élèves présentaient des besoins spécifiques qui ne justifiaient pas leur inscription dans un des types de l'enseignement spécialisé, mais plutôt un maintien dans l'enseignement ordinaire, moyennant des aménagements spécifiques dans une logique **inclusive**.

Pourquoi cette logique ?

- ♦ Si l'enseignement spécialisé de type 8 accueille, dans le fondamental, des élèves éprouvant des troubles d'apprentissage complexes et diagnostiqués par un examen pluridisciplinaire, « sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel »³, ce n'est pas le cas dans l'enseignement secondaire. À l'époque où les types d'enseignement ont été définis, on considérait qu'il était possible de guérir ces troubles de l'apprentissage, alors qu'aujourd'hui, il est acquis que toute « dys » accompagne, durant toute sa vie, celui qui en souffre. L'inclusion de ces élèves dans l'enseignement ordinaire est l'option choisie par le législateur, jugée davantage porteuse pour eux dans l'enseignement secondaire que la prolongation du type 8.
- ♦ **Nombre de ces élèves**, qu'ils aient fréquenté l'enseignement primaire spécialisé de type 8 ou non, qu'ils aient été diagnostiqués ou non, **sont par ailleurs déjà inscrits dans l'enseignement secondaire ordinaire**. Il s'agit des élèves « dys » (dysorthographiques, dyspraxiques, dyscalculiques, dyslexiques, dysphasiques, dysharmoniques, ...), de ceux présentant des troubles de l'attention (avec ou sans hyperactivité), des élèves à haut potentiel, de certaines catégories d'autistes (Asperger).

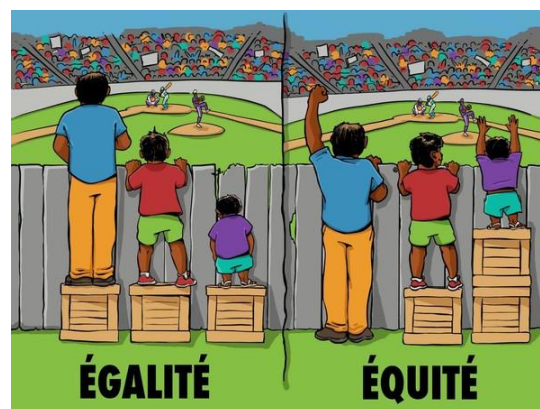
Ils le fréquentent à juste titre lorsque les troubles ne présentent pas un degré de complexité tel qu'il faille envisager une prise en charge par l'enseignement spécialisé.

- ♦ Force est de constater que l'un des défis majeurs de l'école d'aujourd'hui, quels que soient le système d'enseignement et la population accueillie, est la **gestion de l'hétérogénéité**. Celle-ci peut être de multiples natures : hétérogénéité des âges, des motivations, des niveaux, de la maturité, des styles cognitifs, des formes d'intelligence, des rythmes, etc. Depuis le Décret « Missions », la réussite de chaque élève constitue un objectif majeur du système scolaire. **Les aménagements raisonnables constituent une porte d'entrée privilégiée pour faire évoluer des pratiques pédagogiques dans cette direction, au bénéfice ultime de tous les élèves.**

² [Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées](#) (ratifiée par la Belgique en 2009).

³ Décret du 3 mars 2004, article 8, § 8.

- ♦ De plus, la présence, dans une classe, d'élèves à besoins spécifiques doit permettre chez les autres une prise de **conscience de la diversité**. Elle sera susceptible de faire naître une attitude d'ouverture, d'aide, de responsabilisation et pourra valoriser des ressources trop peu exploitées.
- ♦ La notion même d'aménagements raisonnables s'enracine dans le **projet éducatif de l'école chrétienne**, et plus particulièrement dans les valeurs d'accueil et d'aide aux plus démunis⁴. Le réseau catholique a d'ailleurs toujours préféré la notion d'**équité** à celle d'**égalité**.
- ♦ L'enseignement supérieur et l'enseignement de promotion sociale disposent déjà d'un cadre décretal précis en matière d'accueil des étudiants présentant des besoins spécifiques. L'enseignement obligatoire ordinaire restait donc le seul à ne pas être dans ce cas.



2. Explication du Décret

Les lignes directrices

Professionnalisation et partage des tâches

En matière de troubles de l'apprentissage, il n'appartient pas aux enseignants d'établir un diagnostic, même s'ils devraient être en mesure de reconnaître les manifestations de ces divers troubles d'apprentissage, les difficultés qu'ils génèrent et les adaptations qu'ils exigent. Cette dimension devra d'ailleurs être inscrite dans le cadre de la future réforme de la formation initiale, mais aussi dans le cadre du développement professionnel (formation continue et accompagnement pédagogique).

Ce diagnostic relève uniquement d'intervenants spécialisés du monde médical, paramédical ou psychomédical, ou d'une équipe médicale pluridisciplinaire. Par contre, seuls les PO seront habilités à décider des aménagements raisonnables matériels et organisationnels à mettre en œuvre et les équipes pédagogiques seront habilitées à décider des aménagements raisonnables pédagogiques à mettre en œuvre, même si les intervenants spécialisés du monde médical peuvent formuler des suggestions quant à des aménagements raisonnables, de par leur expertise.

Collaboration dans une démarche collective

La démarche promue par le Décret est une **démarche collective** susceptible d'engendrer des **bénéfices collectifs**. D'abord, la réussite de cette démarche suppose une interaction entre élèves, parents, équipe pédagogique, centre PMS et, le cas échéant, spécialistes du monde médical. Ensuite, elle concerne l'ensemble de l'équipe éducative au sein de l'école. Les stratégies inclusives doivent d'ailleurs être inscrites dans le projet d'établissement et le plan de pilotage. Elles concerneront dès lors l'ensemble des personnes qui y adhèrent. Enfin, cette démarche atteindra pleinement son but si chaque élève concerné peut in fine en bénéficier, par le recours régulier à des aménagements matériels, organisationnels et/ou pédagogiques (approches différenciées en matière de supports, de méthodes et/ou d'évaluation).

⁴ [Missions de l'école chrétienne](#), page 18.

Cette démarche collective devrait s'étendre, quand c'est possible, à l'équipe pédagogique qui a eu l'élève en charge dans l'enseignement primaire. En effet, un élève à BS n'arrive pas « vierge » au niveau des AR. Souvent, ces derniers ont été mis en place en primaire. Il serait opportun d'en avoir connaissance, ne fût-ce que pour les évaluer et éventuellement les actualiser.

Souplesse et réalisme

Le Décret prend en compte non seulement les besoins spécifiques de chaque élève, mais également le contexte de chaque école. Si certains aménagements sont relativement faciles à mettre en œuvre (matériel pédagogique adapté, délai supplémentaire pour la passation d'une épreuve, aménagement « léger » de certains locaux), d'autres peuvent se révéler plus compliqués (installation d'une rampe d'accès), trop coûteux en moyens humains ou matériels (installation d'un ascenseur), ou contraires à la réglementation scolaire existant par ailleurs (dispense totale de stages pour certaines options).

Quelques clarifications terminologiques

« Besoin spécifique » : besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation, permanent ou semi-permanent, d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif 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. »⁵

« Aménagement raisonnable » : 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 disproportionnée. »⁵

Il y a trois grandes catégories d'aménagements raisonnables :

- ♦ aménagements matériels ;
- ♦ aménagements pédagogiques ;
- ♦ aménagements organisationnels.

Les aménagements matériels ou organisationnels ainsi que les partenariats avec des acteurs externes relèvent d'une décision du Pouvoir organisateur.

La nature, la durée et les modalités des aménagements pédagogiques sont fixées par le conseil de classe, présidé par le chef d'établissement ou son représentant.

Concernant une définition plus complète et l'appréciation du caractère raisonnable de l'aménagement, nous vous renvoyons à la [note du Service juridique](#). Concernant le protocole à établir, nous vous renvoyons à la [page du site AR du SeGEC](#) proposant un exemple de protocole.

« Inclusion » : l'école inclusive permet à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables. »

La démarche liée à la mise en œuvre d'aménagements raisonnables

1) La demande d'AR

« Tout élève de l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, qui présente des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables matériels, organisationnels ou pédagogiques appropriés, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé selon les dispositions du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. »

⁵ Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

La demande est introduite sur base d'un diagnostic établi par un spécialiste⁶ et datant de moins d'un an au moment où elle est introduite.

La demande peut être adressée à la direction par les parents de l'élève mineur, ou de l'élève lui-même s'il est majeur, ou toute personne investie de l'autorité parentale ou qui assume la garde de l'enfant⁷, le CPMS attaché à l'école où l'élève est inscrit ou un membre du conseil de classe en charge de l'élève ou de la direction de l'établissement.

2) L'élaboration et l'évaluation des AR

Ces aménagements sont élaborés et évalués, en fonction des besoins spécifiques de l'apprenant et de son évolution, dans le cadre de réunions collégiales de concertation entre les partenaires suivants⁸ :

- ♦ le chef d'établissement ou son délégué ;
- ♦ le conseil de classe ou ses représentants ;
- ♦ le(s) représentant(s) du CPMS attaché à l'établissement ;
- ♦ les parents de l'élève ou l'élève lui-même s'il est majeur.

La mise en œuvre des AR est bien, quant à elle, de la responsabilité de l'équipe pédagogique.

3) La concrétisation du partenariat et des AR

Les AR sont mis en place dans les plus brefs délais, sur base des réunions de concertation.

Les aménagements sont consignés dans un protocole⁹ signé d'une part par le Pouvoir Organisateur et d'autre part par les parents de l'élève. Le protocole fixe les modalités et les limites des aménagements.

Un accord de partenariat entre l'établissement et des acteurs spécialisés du monde médical, paramédical ou psychomédical ou des organismes publics régionaux d'intégration de personnes handicapées peut être conclu en vue d'interventions spécifiques.

4) Les AR d'ordre pédagogique et le PIA

Si, pour les AR d'ordre organisationnel ou matériel, un protocole suffit, les aménagements et interventions prévus sur le plan spécifiquement pédagogique font par contre l'objet d'un Plan Individualisé d'Apprentissage (PIA), selon les mêmes modalités que celles qui régissent le PIA du premier degré¹⁰.

Cette nouvelle logique de gestion des difficultés d'apprentissage des élèves, qui a été généralisée à l'occasion de la dernière réforme du 1^{er} degré, permet au Conseil de classe une certaine liberté quant à l'organisation du parcours d'apprentissage de l'élève.

D'un point de vue pédagogique, le PIA est un outil destiné à baliser un **parcours d'apprentissage** pédagogiquement adapté au départ d'un besoin spécifique. La démarche du PIA démarre du diagnostic établi par le professionnel et de l'identification par l'équipe éducative des difficultés et des atouts de l'élève, des ressources de l'école, pour déboucher sur des actions concrètes. Cette démarche se veut également souple et réflexive puisqu'elle induit une analyse continue et collégiale des effets des dispositifs employés, en vue d'une éventuelle adaptation.

⁶ La liste de ces spécialistes doit encore être rédigée par le Gouvernement.

⁷ Dans la suite du texte et pour la facilité de lecture, il ne sera plus fait mention que des parents de l'élève pour désigner à la fois les parents et toute personne investie de l'autorité parentale ou qui assume de fait la garde de l'enfant mineur.

⁸ Un expert peut participer à la réunion de concertation à la demande des parents, moyennant accord de la direction après concertation avec l'équipe éducative et consultation du CPMS.

⁹ Voir point 8.

¹⁰ Voir ci-dessous et notre [note « Premier degré »](#) à ce sujet

D'un point de vue administratif, le PIA est élaboré par le Conseil de classe, avant le 15 octobre de l'année scolaire en cours, à l'intention de tout élève présentant des troubles de l'apprentissage diagnostiqués. En outre, le Conseil de classe peut attribuer un PIA à tout moment de l'année afin de mettre en œuvre des AR d'ordre pédagogique, pour autant que la demande soit justifiée.

Le PIA évoluera en fonction des observations du Conseil de classe : celui-ci pourra dès lors l'ajuster à tout moment, pour tout élève qui en bénéficie.

Chaque élève bénéficiant d'un PIA se voit désigner, parmi les membres du Conseil de classe, un référent chargé de l'encadrement individuel et/ou collectif des élèves bénéficiant d'un PIA.

Si le référent est un membre du personnel enseignant et qu'il se voit attribuer des périodes-professeurs pour assumer cette charge, ces périodes ne sont pas comptabilisées dans l'enveloppe des 3 % des activités hors cours.

Pour la gestion des PIA, le Conseil de classe doit se réunir au moins trois fois par année scolaire : au début de l'année scolaire, avant le 15 janvier et au début du 3^e trimestre.

Le Conseil de Classe a pour mission d'évaluer les progrès et les résultats des élèves bénéficiant d'un PIA et, le cas échéant, d'apporter à leur PIA les ajustements nécessaires.

Outre une adaptation des objectifs ou de la méthodologie, la marge de manœuvre conférée par le PIA peut permettre :

- ♦ *l'adaptation de la grille horaire¹¹ de l'élève ;*
- ♦ *l'ajout d'une ou deux périodes supplémentaires de remédiation au-delà de l'horaire prévu ;*
- ♦ *de suivre des cours dans une autre année.*

Cette grille adaptée est jointe au PIA sans que la grille officielle de l'élève ne soit modifiée dans son dossier administratif.

5) En cas de litige avec des parents

Si la collaboration avec les parents doit être privilégiée, des situations de litiges peuvent apparaître. Dans ce cas, les parents peuvent adresser une demande de conciliation, par lettre recommandée ou par courrier électronique avec accusé de réception, auprès des services du Gouvernement. Ils joindront à leur demande les pièces justifiant la demande d'aménagements matériels, organisationnels, méthodologiques ou pédagogiques appropriés.

Les services du Gouvernement assurent une mission de conciliation dans le mois de l'introduction de la demande entre le pouvoir organisateur et les parents. Ce délai court dès le premier jour ouvrable qui suit la réception du courrier recommandé.

En cas d'échec de la conciliation, les parents peuvent introduire un recours auprès de la « Commission de l'enseignement obligatoire inclusif ». La décision prise lors de la procédure interne de conciliation mentionne l'existence d'un tel recours. Sous peine d'irrecevabilité, le recours se fait par envoi recommandé ou par courrier électronique avec accusé de réception dans les dix jours ouvrables qui suivent la réception de la décision. Ce délai commence à courir le premier jour ouvrable qui suit la réception du courrier recommandé, la date de la poste ou d'envoi du courriel faisant foi. Une copie de la décision de l'établissement scolaire est jointe au recours.

La Commission communique sa décision motivée par recommandé aux parents dans les trente jours calendrier hors congés scolaires à partir de la réception du courrier. En ce qui concerne les recours introduits après le 1^{er} juin, la commission communiquera sa décision au plus tard le 31 juillet de la même année. En cas de décision favorable à l'élève, cette décision revêt un caractère contraignant pour l'établissement.

¹¹ Quelle que soit l'adaptation, cette grille horaire comprendra obligatoirement deux périodes de religion et au moins deux périodes d'éducation physique.

6) Les démarches collectives de l'équipe pédagogique

Dans chaque établissement, l'équipe pédagogique est chargée de coordonner l'action en matière de besoins spécifiques, selon les modalités discutées avec la direction.

Ces démarches collectives de l'équipe éducative en matière de stratégies inclusives au sein de chaque établissement scolaire sont définies par le projet d'établissement et par le plan de pilotage.

La question des besoins spécifiques est également abordée lors des réunions des Conseils de classe. De plus, des réunions spécifiques sont, à minima, organisées à des moments-clés du parcours scolaire afin de discuter des besoins spécifiques au sein de l'établissement et de l'accompagnement des élèves concernés.

Ces réunions rassemblent le chef d'établissement, les enseignants, ainsi que le CPMS et, le cas échéant, l'éducateur ou le logopède. Des experts externes peuvent y être conviés. Les moments-clés sont répartis de la manière suivante :

- ♦ une réunion au sein du cursus de l'enseignement maternel ;
- ♦ deux réunions au sein du cursus de l'enseignement primaire ;
- ♦ **deux réunions au sein du cursus de l'enseignement secondaire¹².**

3. Évaluation et certification des élèves à besoins spécifiques, respect du programme et législation

1) L'évaluation et la certification en général : que dit la loi ?

« Les décisions relatives au passage de classe, de cycle ou de phase et à la délivrance des diplômes, certificats et attestations de réussite au sein d'un établissement d'enseignement sont de la compétence du Conseil de classe. » (Décret « Missions », art. 95).

« Le Conseil de classe fonde ses appréciations sur les informations qu'il est possible de recueillir sur l'élève. **Selon les cas**, ces informations peuvent concerner : 1° les études antérieures ; 2° des résultats d'épreuves organisées par des professeurs ; 3° des éléments contenus dans le dossier scolaire ou communiqués par le centre psychomédicosocial ; 4° des entretiens éventuels avec l'élève et les parents ; 5° des résultats d'épreuves de qualification. » (AR du 29 juin 1984, art. 21 bis).

2) L'évaluation et la certification en général : quelle est la position du réseau ?

La problématique de l'évaluation et de la certification des élèves bénéficiant d'AR doit d'abord être envisagée à la lumière des notes détaillant la philosophie de l'évaluation dans notre réseau :

- ♦ [« Vision de la FESeC »](#)
- ♦ [« Note relative à l'évaluation »](#) ;
- ♦ [« Schéma de passation des épreuves de qualification »](#)
- ♦ [« Pour une délibération réussie »](#) ;
- ♦ [« Plan commenté en vue de l'élaboration d'un RGE »](#)
- ♦ [« Procédure de conciliation interne et de recours externe »](#)
- ♦ [« Note relative au bulletin »](#)

¹² Par exemple au 1^{er} degré et au 2^e degré, ou en 3^e et en 5^e.

La [note relative à l'évaluation](#) identifie **six principes généraux** dans le cadre du processus d'évaluation au sens large.

- ♦ Intégrer de manière complémentaire les évaluations formatives (dont l'auto-évaluation) et certificatives au processus d'apprentissage.
- ♦ **Apprécier la dynamique de l'élève plutôt que figer son parcours d'apprentissage dans une arithmétique statique.**
- ♦ **Évaluer dans une perspective qui dépasse l'horizon de l'année scolaire.**
- ♦ Évaluer pour valoriser les acquis plutôt qu'acter et mettre en évidence des échecs.
- ♦ **Construire des évaluations en lien avec les apprentissages.**
- ♦ Évaluer pour mesurer des acquis et non pour hiérarchiser des élèves.

La note [« Pour une délibération réussie »](#) précise notamment :

Pour fonder sa décision, le Conseil de classe veillera à prendre en considération l'ensemble des épreuves certificatives présentées dans le courant de l'année (dont les résultats aux épreuves de qualification), ainsi que les éléments positifs de l'évolution de l'élève comme, par exemple au premier degré, les acquis engrangés au travers du PIA.

Ni la globalisation des points de l'année, ni les seuls résultats des épreuves de juin ne peuvent être retenus comme seuls critères déterminants pour une décision finale en juin.

Des sessions d'examens ne sont pas indispensables pour fonder valablement la décision du Conseil de classe.

Par ailleurs, la plus grande liberté est laissée aux Conseils de classe dans l'évaluation des élèves arrivés tardivement en cours d'année ou absents de longue durée, pour autant qu'ils portent le statut d'élève régulier.

(...) Parmi les éléments pris en compte pour fonder la décision du Conseil de classe, on trouvera le rapport de compétences incluant, le cas échéant, le Plan individuel d'Apprentissage (PIA).

En cas d'échec dans une seule branche, le Conseil de classe veillera à replacer cet échec dans l'ensemble des résultats et dans le contexte du parcours antérieur de l'élève et de sa situation personnelle.

3) L'évaluation et la certification des élèves à BS : que dit le Décret AR ?

« Les aménagements d'ordre pédagogique ne remettent pas en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels interréseaux de compétences. Ces aménagements concernent l'accès de l'élève à l'établissement, l'organisation des études et des épreuves d'évaluation internes et externes, les périodes de stages ainsi que l'ensemble des activités liées au programme des études et au projet d'établissement. »

4) L'évaluation et la certification des élèves à BS : quelle est la position du réseau ?

Un certain nombre de considérations concernant l'évaluation et la certification en général peuvent être reprises de ce qui précède, a fortiori quand il s'agit d'élèves à besoins spécifiques. Il convient donc de faire preuve de bon sens et de bienveillance, en gardant à l'esprit que le législateur a eu la sagesse de laisser au Conseil de classe la même latitude dont il a toujours bénéficié : il reste souverain et fonde sa décision sur un ensemble d'éléments qui vont bien au-delà de quelques évaluations certificatives.

Plus encore que pour d'autres élèves, il convient d'envisager le succès d'un parcours à son terme, sans présager de son issue à des moments intermédiaires, dans la mesure où les difficultés qui justifient les AR sont permanentes.

A minima, l'équipe éducative doit faire en sorte que l'élève à besoins spécifiques dispose, au moment de l'évaluation certificative, des mêmes aménagements que ceux dont il a disposé pendant l'année.

5) Respect du programme et de la législation : au-delà des idées reçues, ouvrir l'éventail des possibles

Nombre d'aménagements raisonnables (d'ordre matériel, organisationnel ou pédagogique) ne contreviennent ni au programme ni à la législation en vigueur :

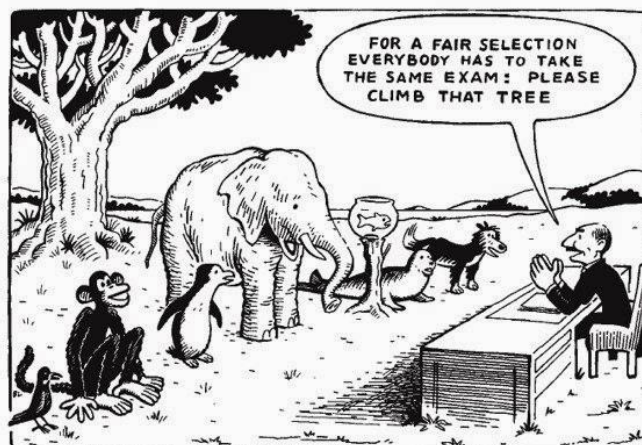
- ♦ Matériel : par exemple, la mise en page, la mise à disposition d'un matériel spécifique¹³ (fiche de procédure personnelle sans contenu de réponse, logiciels) ;
- ♦ Organisationnel : par exemple, l'élargissement du temps de passation d'une épreuve ;
- ♦ Pédagogique : par exemple, la relance attentionnelle par l'enseignant, y compris pendant une évaluation.

La preuve en est que nombre de ces aménagements ont été officialisés via leur autorisation lors de la passation des épreuves externes certificatives¹⁴. A fortiori, le nombre d'aménagements envisageables par l'enseignant au niveau des évaluations internes est plus important encore. Outre la certification, la seule règle qui s'impose au niveau des évaluations est la volonté de formation et non la logique de sélection.

D'autres aménagements nécessitent davantage d'imagination. Qu'en est-il lorsqu'une compétence, si elle évaluée de la même manière que chez les autres élèves, aboutit soit à une situation d'échec soit à une situation où l'élève est incapable de mettre en valeur ce qu'il sait faire ? Par exemple, s'agissant d'un élève bègue qui doit démontrer sa capacité à s'exprimer oralement, il serait contreproductif de lui demander, au vu de la charge émotionnelle que cela représente, de prendre la parole face à la classe. Ainsi, pour mesurer sa compétence, l'enseignant peut demander à cet élève d'enregistrer (à l'aide d'un ordinateur ou d'un téléphone, en vidéo ou en audio) sa prestation dans un autre local, seul, dans le respect des consignes.

Dans la mesure où « les aménagements d'ordre pédagogique ne remettent pas en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels interréseaux de compétences », pour certains cas ultimes, l'aménagement peut consister en une dispense, non d'un contenu, mais de certaines modalités liées au contenu. Par exemple, l'élève pourrait être dispensé de certains travaux à domicile ou de parties d'une interrogation, notamment pour des raisons de temps. De même, si la réglementation concernant les stages doit être respectée, elle prévoit expressément des possibilités de dispense dans un certain nombre de cas¹⁵. D'ailleurs, un élève qui n'a pas de BS et qui ne bénéficie pas d'AR peut se voir octroyer une certification par le Conseil de classe sans avoir nécessairement fait la démonstration de sa maîtrise dans toutes les compétences et sans que cela ne remette en cause les objectifs d'apprentissage.

Cependant, concernant la grille-horaire, son aménagement éventuel en vertu d'un PIA doit respecter la législation sur la régularité des élèves.



¹³ Lorsque ce matériel spécifique est de nature numérique, son maniement doit être maîtrisé a priori par l'élève et expliqué à l'enseignant.

¹⁴ Voir par exemple la [circulaire 6548](#) « Directives relatives à l'organisation des épreuves externes certificatives « CE1D » et « CESS » de l'année scolaire 2017-2018 ».

¹⁵ À l'exception des OBG « Puériculture », « Puériculteur/Puéricultrice », « Aspirant/Aspirante en nursing », « Assistant/Assistante pharmaceutico-technique » et les OBG pour lesquels le Gouvernement a imposé des périodes de stage (voir la [note « stages »](#)).

4. Enjeux, freins et leviers

1) Enjeux

Ce que l'enseignant a à gagner

- ♦ Une amélioration du climat de la classe grâce à davantage d'équité, de bien-être et de réussite.
- ♦ Des outils et des techniques qui vont bénéficier à tous les élèves.
- ♦ Un renforcement du sentiment de professionnalisme, en réussissant à relever de nouveaux défis.
- ♦ Une optimisation de ressources déjà exploitées ou une révélation de talents encore sous-exploités (que ce soit au niveau de l'enseignant lui-même ou de ses élèves).
- ♦ La découverte de marges de manœuvre souvent insoupçonnées, grâce à une certaine démythification du carcan scolaire.
- ♦ Une occasion supplémentaire d'un dialogue constructif avec des parents.
- ♦ Une occasion supplémentaire de travail collaboratif avec des collègues.

Ce que l'institution a à gagner

- ♦ Un encouragement supplémentaire à des pratiques collaboratives au sein des équipes pédagogiques.
- ♦ Un enrichissement de son projet pédagogique.
- ♦ Une amélioration du climat de l'école grâce à davantage d'équité, de bien-être et de réussite.
- ♦ Une culture de l'innovation pédagogique.
- ♦ Une plus grande visibilité de l'investissement des équipes.
- ♦ Une optimisation de ressources déjà exploitées ou la révélation de talents encore sous-exploités auprès de ses enseignants.
- ♦ La découverte de marges de manœuvre insoupçonnées grâce à une certaine démythification du carcan scolaire.
- ♦ Une diminution du taux d'échecs.
- ♦ Une construction d'un langage commun, où l'intérêt se décentre des disciplines à l'élève, dans un système où on parle encore peu de la capacité à apprendre et à progresser.

Ce que l'enseignant a à perdre

- ♦ La perte d'un certain « confort » par rapport à l'application du programme.
- ♦ Du travail supplémentaire, qui peut être relativisé par une démarche.
- ♦ La perte d'une partie de son indépendance, puisqu'il lui faudra évaluer en équipe l'efficacité de ses dispositifs, à intervalles réguliers.

Ce que l'institution a à perdre

- ♦ La perte d'un certain « confort » de l'uniformisation dans l'enseignement et l'évaluation.
- ♦ Une marge de manœuvre budgétaire et d'investissement qui se réduit d'autant pour répondre à d'autres défis.

2) Freins

A. Freins matériels

- ♦ Manque de matériel des enseignants et difficulté pour la direction d'arbitrer des demandes de matériel nombreuses et complexes pour un nombre limité d'élèves¹⁶.

¹⁶ Il est intéressant de constater que, pour l'épreuve « réseau » de langues modernes CE2D de juin 2018, pratiquement 7 % des élèves bénéficient des aménagements prévus. Et ce chiffre ne concerne que l'enseignement de transition. De plus, entre 2012 et 2017, le nombre de versions d'épreuves adaptées pour les EVEX CE1D a quadruplé, passant de 331 à 1283.

- ♦ *Manque de temps.*

Il est clair que le Décret prévoit un investissement considérable en réunions, puisque chaque protocole doit être accompagné de « réunions de concertation » régulières, rassemblant divers intervenants. Un travail préalable lors de l'inscription de l'élève pourrait faire gagner du temps, notamment en entamant la réflexion sur d'éventuels AR.

- ♦ *Manque de formation.*

Même si un certain nombre de directeurs, d'enseignants et d'éducateurs s'intéressent depuis déjà longtemps à l'accueil d'élèves à BS, des sensibilisations collectives et des formations individuelles devront être envisagées, par exemple dans le cadre d'une journée pédagogique ou lors de l'accueil des nouveaux membres du personnel.

- ♦ *Nombre d'élèves par classe.*

Dans certaines classes, selon le degré, la forme ou la filière, le nombre élevé d'élèves est un obstacle car il élargit le spectre de la différenciation.

- ♦ *« Sur- ou sous-investissement » de certains parents.*

Le désinvestissement ou la difficulté de certains parents à s'investir dans la scolarité de leur enfant est, hélas, un phénomène bien présent. Cette situation compliquera d'autant la mise en place et l'activation d'AR dans un contexte où la collaboration des parents est une condition importante au succès de la démarche. A contrario, certains parents d'élèves à BS s'investissent dans la scolarité de leur enfant d'une manière qui n'est pas toujours judicieuse. Partant d'un souci tout à fait respectable, ils adoptent quelquefois une attitude revendicatrice, voire intrusive. Par exemple, ils prônent dès le départ des AR déséquilibrés par rapport aux besoins de leur enfant ou aux moyens de l'école, ou plaident pour de trop fréquents réajustements des AR concertés. Quel que soit l'investissement des parents, une des clés du succès des AR réside dans un dialogue avec la famille, qui sera constructif, respectueux et réactif à des moments opportuns.

Dans ce type de situation, le CPMS peut être « facilitateur » dans le dialogue école-parents.

B. Freins culturels au départ de quelques idées reçues

- ♦ *« Ce n'est pas juste pour les autres élèves de la classe »*

Comme indiqué plus haut, il convient de ne pas confondre les notions d'égalité et d'équité. Si ce raisonnement devait être respecté jusqu'au bout, il ne serait pas alors justifié qu'un élève puisse porter des lunettes alors que d'autres n'en portent pas.

- ♦ *« C'est à l'élève à faire des efforts »*

L'élève à BS produit des efforts. À difficulté égale, il en fournit davantage qu'un autre. Il s'agit donc de le placer dans les conditions pour qu'il fournisse précisément les mêmes efforts que ses condisciples et que ceux-ci produisent les mêmes effets escomptés.

- ♦ *« C'est stigmatisant »*

C'est effectivement un risque, mais l'élève à BS ne sera-t-il pas davantage stigmatisé et son estime de lui ne sera-t-elle pas davantage mise à mal s'il est régulièrement dans l'incapacité de démontrer ses capacités, malgré des moyens réels ?

- ♦ *« Avant, on ne faisait pas tout ça »*

Il est clair que la société évolue, et que l'accent est mis davantage depuis quelques années sur l'apprenant, la diversité des formes d'intelligence et la valorisation des acquis plutôt que la mise en évidence des échecs. Cette évolution entraîne des contraintes supplémentaires.

- ♦ *« Le PIA, c'est compliqué et ça ne marche pas »*

Le Décret fait explicitement référence au PIA du premier degré, ce qui pourrait prêter à confusion. Ce dispositif permet une grande souplesse dans l'organisation de certains AR. Par contre, la réalité des AR n'est pas celle de la remédiation ponctuelle en jeu dans le PIA du premier degré. En effet, il s'agit de mettre en place des dispositifs appelés à durer, en prenant appui sur des BS.

C. Freins posturaux

- ♦ « D'autres élèves n'ont pas la chance d'avoir un diagnostic et mériteraient des AR »

À ce propos, le Décret n'interdit pas de faire bénéficier des AR un élève qui ne présenterait pas le diagnostic prévu. Vu le coût financier élevé de cette démarche, il est même possible que certains parents renoncent à y recourir alors que leur enfant serait en droit de bénéficier d'AR. Toutefois, en l'absence d'un diagnostic, le risque existe d'une réponse qui ne soit pas adaptée à la situation. Il est donc recommandé d'orienter dans un premier temps les parents vers le CPMS. Tout AR préalable à ce regard professionnel doit se décider avec prudence, au départ de l'expérience déjà engrangée dans ce domaine.

- ♦ « Ce n'est pas le rôle de l'école »

Le rôle de l'école a été défini dans le Décret « Missions » du 24/07/97, singulièrement l'article 6 : « La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de **chacun des élèves** ;
- 2° amener **tous les élèves** à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer **tous les élèves** à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° assurer à **tous les élèves** des chances égales d'émancipation sociale. »

- ♦ « L'enseignement spécialisé est là pour ces élèves »

Comme indiqué dans l'introduction générale de la note, le recours à l'enseignement secondaire spécialisé n'a pas été le choix retenu par les pouvoirs publics pour certaines catégories de BS.

- ♦ « Qu'est-ce qu'on va penser de moi si tout le monde réussit ? »

« Le niveau va baisser encore plus »

Effectivement, la « constante macabre¹⁷ » est une réalité de notre enseignement, mais elle ne constitue nullement une garantie de qualité, comme on peut l'observer dans nombre de systèmes scolaires. Notre pays, dont le taux de redoublement est un des plus élevés de l'OCDE, ne constitue pourtant pas une référence en matière de système éducatif et spécifiquement d'équité.

- ♦ « Et les moyens complémentaires ? »

Effectivement, le législateur n'a pas prévu de moyens complémentaires spécifiquement dédiés à ces AR. Des aides extérieures sont néanmoins possibles, de la part d'associations par exemple. Une routinisation progressive devrait permettre à moyen terme un allègement de cette charge de travail.

3) Leviers

- ♦ La mise en œuvre d'AR respecte les Missions de notre enseignement telles qu'elles ont été définies par la société, et sont dans la droite ligne du projet pédagogique de notre réseau, par un engagement à promouvoir la réussite de tous les élèves.
- ♦ L'accueil d'élèves à BS peut engendrer un questionnement. Toutefois, une modification de nos pratiques peut également être considérée comme un levier pour changer de paradigme. La pratique de plus en plus fréquente et intégrée de la remédiation est une évolution inéluctable d'un système éducatif. Les AR sont à considérer comme une opportunité supplémentaire de développer une expertise professionnelle au bénéfice de tous.

¹⁷ Cf. André Antibi.

- ♦ *Tout n'est pas à inventer : il existe déjà de nombreuses ressources ou pratiques, aussi bien dans l'école qu'en dehors (voir ci-dessous).*
- ♦ *Les progrès technologiques récents peuvent fournir une aide quelquefois insoupçonnée, notamment via des logiciels de plus en plus nombreux et performants.*
- ♦ *Des formations continuées sont organisées sur ce sujet, et un Conseiller pédagogique, dont la tâche sera spécifiquement dédiée aux aménagements raisonnables, va être engagé prochainement.*
- ♦ *Même s'il n'appartient pas aux experts du monde médical de déterminer les AR à construire, leur diagnostic contiendra cependant de précieux conseils pour orienter la réflexion des équipes.*
- ♦ *À une époque où le désinvestissement de certaines familles dans la scolarité de leur enfant est déploré, beaucoup de parents d'enfants à BS s'investissent considérablement et sont des partenaires actifs et soutenant pour les enseignants.*
- ♦ *Comme cela a été mentionné à plusieurs reprises et contrairement à nombre d'idées reçues, des marges de manœuvre considérables existent dans la réglementation scolaire.*
- ♦ *Dans une ère où le travail collaboratif et les partenariats entre écoles sont de plus en plus promus (CAP¹⁸, organisation apprenante, pédagogie institutionnelle, ...), les AR sont une voie parmi d'autres pour encourager la mutualisation des démarches et des réflexions entre plusieurs écoles.*

5. Ressources

1) Le partenariat avec l'enseignement spécialisé : les « Pôles Aménagements Raisonables et Intégrations » (PARI)

Conscient de l'évolution en ce domaine (notamment dans le contexte du Pacte) et anticipant le nouveau Décret, la FESec a relevé le défi de lancer et de coordonner 7 projets pilotes : « Pôles Aménagements Raisonables et Intégrations » (PARI).

Chaque PARI est basé au sein d'une école d'enseignement spécialisé¹⁹, qui travaille en collaboration privilégiée avec des écoles volontaires de l'enseignement ordinaire (EO). Une équipe pluridisciplinaire d'experts de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques, sous la responsabilité d'un coordinateur, se met au service de ces écoles volontaires pour favoriser la mise œuvre d'aménagements raisonnables au bénéfice d'élèves à besoins spécifiques inscrits dans l'enseignement ordinaire.

Les missions de chaque PARI sont les suivantes :

- ♦ *Donner des informations concernant les AR aux établissements EO ;*
- ♦ *Favoriser la mise en place d'AR adéquats pour des élèves à besoins spécifiques scolarisés en EO ;*
- ♦ *Outiller les équipes pédagogiques de l'EO par rapport à la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques de l'EO ;*
- ♦ *Accompagner les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire dans le cadre de processus d'intégration.*

Les PARI doivent donc, à terme, devenir de véritables centres de ressources pour la prise en charge des élèves à besoins spécifiques où qu'ils soient dans notre système éducatif.

Au fur et à mesure que des outils seront élaborés par les équipes des différents PARI, ils seront accessibles via la [page AR du site du SeGEC](#).

¹⁸ Communauté d'Apprentissage Professionnelle.

¹⁹ Diocèse du Hainaut : ITESS (Ath) / Diocèse de Liège : Notre-Dame (Cerexhe) / Diocèse de Namur-Luxembourg : La Sitrée (Namur), La Providence – Etalle (Luxembourg) / Diocèse de Bruxelles -BW : La Joie de Vivre (Jette), La Cime (Forest-Genval) et Notre-Dame de Joie (Bruxelles).

2) L'accompagnement

La Cellule de Conseil et de Soutien Pédagogiques [CCSP](http://ccsp.fesec.be) est disponible afin d'aider les équipes dans la réflexion et la mise en œuvre d'AR. Les écoles désireuses de recourir à ses services peuvent prendre contact avec Michèle Gillot, Conseillère Pédagogique Coordinatrice, selon les modalités habituelles (accompagnementpedagogique.fesec@segec.be).

3) La formation

Le [CECAFOF](http://cecafof.be) organise chaque année un certain nombre de formations liées aux problématiques des BS et des AR, que ce soit lors des journées FORFOR ou en catalogue (catalogue général et catalogue des formations d'été).

6. La pédagogie différenciée comme réponse aux besoins spécifiques

« Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage.

D'autres élèves, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, et à s'y impliquer. Même lorsque la situation est en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves, elle peut leur sembler dénuée de sens, d'enjeu, d'intérêt et n'engendrer aucune activité intellectuelle notable, donc aucune construction de connaissances nouvelles, ni même aucun renforcement des acquis. »

D'où une définition possible de la différenciation de l'enseignement : « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui »²⁰.

Dans une logique de différenciation au quotidien, l'enseignant ne table pas a priori sur la mise en place d'une logique de soutien externalisé et asynchrone qui viendra aider les élèves en difficulté à la suite d'une phase d'apprentissage.

La logique est donc plutôt **d'intégrer la différenciation** dans la didactique et non de pallier les lacunes. Cela se fera via un renforcement de ce qui a été vu ou selon des logiques de soutien qui proposent les mêmes apprentissages, mais autrement.

« Face aux difficultés, on a coutume de chercher des « remédiations », c'est-à-dire d'intervenir après avoir constaté une situation d'échec, de blocage. Cette modalité d'intervention n'est pas à écarter, mais elle ne saurait être exclusive.

Sans dénaturer les tâches, le maître peut, par une préparation spécifique, alléger la charge de travail de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective, des stimulations qu'elle apporte et effectuer des progrès à leur mesure »²¹.

Pourquoi différencier ?

- ♦ Pour viser la réussite de chacun.
- ♦ Pour amener chaque élève à progresser au départ de ses capacités.
- ♦ Pour aborder l'élève par la porte de ses ressources plutôt que de mettre en évidence des faiblesses.
- ♦ Pour engendrer des réussites et ainsi valoriser et motiver les élèves.
- ♦ Pour éviter de mettre l'élève devant une situation paralysante d'échec.

²⁰ PERRENOUD P., Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes, Cahiers pédagogiques, n° 306, 1992, p. 49.

²¹ Ministère de l'Éducation Nationale (France), Lire au CP : Repérer les difficultés pour mieux agir, CNDP, 2003, p.10.

- ♦ Pour aider l'élève à mieux se connaître, à mieux s'estimer.
- ♦ Pour aider l'élève à développer de nouvelles ressources.
- ♦ Pour autonomiser l'élève durant les apprentissages en plaçant l'enseignement à sa portée.
- ♦ Pour montrer à l'élève qu'il est perçu dans ses singularités au sein du groupe classe.
- ♦ Pour tisser un lien nouveau avec les élèves.
- ♦ Pour augmenter le taux de satisfaction de l'élève face à l'apprentissage et celui de l'enseignant face à de meilleurs résultats chez ses élèves.

Que différencier ?

Certains éléments ne peuvent faire l'objet d'une différenciation :

- ♦ les compétences visées et les attendus légaux doivent rester les mêmes pour tous les élèves (sauf situations exceptionnelles).

Par contre, il est possible de différencier des facettes du processus dans la manière :

- ♦ d'enseigner. Il est possible de faire varier le matériel, les supports employés, les modes de présentation de l'input, les activités/tâches, l'étayage mis à disposition de l'élève, les groupements en fonction des besoins, etc. ;
- ♦ de vérifier les apprentissages. On peut proposer de varier les tâches à réaliser, les modalités de production des acquis (oralement, par le biais d'outils numériques, croquis, tableau à double entrée, etc.) ou de différencier le degré de complexité des attendus.

Comment différencier ?

Pour mettre en place une différenciation pédagogique, il est préférable :

- ♦ d'apprendre à mieux connaître ses manières de penser, d'apprendre et d'enseigner via un questionnement réflexif ;
- ♦ de connaître les élèves afin de faire ressortir leurs spécificités : centres d'intérêt, rythmes d'apprentissage, formes d'intelligence, profils apprenants, rôles dans les interactions sociales au sein de la classe, besoins spécifiques, ressources propres (stratégie de transfert, réflexivité, connaissances avérées, expériences personnelles, etc.) ;
- ♦ de choisir une stratégie de différenciation (différencier dans la manière d'enseigner ou de vérifier les apprentissages) ;
- ♦ de choisir un mode de différenciation (différenciation simultanée ou successive, différencier en phase d'apprentissage, en phase de remédiation, en phase d'évaluation) ;
- ♦ de choisir une porte d'entrée pour la différenciation ;
- ♦ de planifier son action ;
- ♦ de communiquer et mettre en place un rapport pédagogique de confiance et d'ouverture avec l'élève ;
- ♦ de continuer à observer ;
- ♦ d'évaluer la portée du dispositif de différenciation en vue d'éventuels ajustements ;
- ♦ de créer des synergies, tant entre les élèves qu'avec des collègues.

Aménagements raisonnables : propositions de pistes de différenciation

Supports

La différenciation des supports peut être ou est organisée en proposant aux élèves des parcours de progression vers des objectifs communs sur la base de documents (fiches, exercices, etc.) adaptés.

Cette modalité est exigeante, car elle implique à la fois du temps, une réflexion et une certaine organisation. Néanmoins, elle permet à l'enseignant d'être plus libre dans son animation de classe. À moyen terme, il se sera constitué une précieuse réserve de ressources possibles, ce qui allégera son travail.

Taillée sur mesure, cette forme de différenciation doit s'appuyer sur une observation du profil des élèves et de leurs types de besoins.

C'est une forme de travail utilisée en formation pour adultes à partir de fichiers ou didacticiels, qui vise également le développement d'une certaine autonomisation.

Étayage

La différenciation des conditions de la tâche est une autre forme de différenciation, qui est parfois mise en place par l'enseignant sans qu'il s'en rende nécessairement compte.

L'enseignant peut agir sur trois paramètres dans le cadre de cette forme de différenciation : la tâche, l'aide et l'outillage.

Sur la base d'un même support, l'enseignant peut parfaitement imaginer des questions ou consignes différentes, des tâches variées, dont la complexité est différente, mais qui se situe toujours à la portée cognitive de l'élève.

La différenciation de l'aide peut être organisée en faisant varier les interventions d'un tiers, sur lesquelles l'apprenant peut s'appuyer : soit l'enseignant, soit un autre élève (via la pédagogie coopérative). L'intervention de l'enseignant peut également être diversifiée et porter sur plusieurs éléments : les ressources, la méthodologie, l'encouragement, etc.

Il peut également employer les mêmes supports, distribuer des tâches identiques à tous les élèves, mettre en place les mêmes stratégies d'aide, mais varier l'outillage auquel les élèves ont droit (documents de référence, ouvrages, tableau de synthèse, podcast, etc.). Cette dernière forme permet à certains élèves de résoudre des tâches qu'ils n'auraient pu résoudre autrement, ce qui contribue à renforcer la confiance de l'élève via cette forme de valorisation, qui met l'accent sur ce qu'il est capable de faire plutôt que sur les échecs.

Groupes de besoin

Le décloisonnement temporaire par groupes de besoin consiste à créer **momentanément** une homogénéité sur des besoins identifiés. Le groupe de besoin s'éteint quand le besoin a disparu.

« Sur le plan de l'organisation du temps, cela ne se distingue guère des groupes de niveaux : l'on place en parallèle une partie de l'emploi du temps de plusieurs classes dans une même discipline ; ainsi trois professeurs de géographie de seconde, tout en gardant la responsabilité de leur propre classe, se trouvent avoir cours à la même heure dans des salles contiguës une fois par semaine.

Ils établissent si possible une programmation commune à l'intérieur de laquelle chacun d'entre eux pourra, bien évidemment, moduler son propre travail.

Régulièrement, ils se rencontrent pour construire ensemble des épreuves d'évaluation et analyser les résultats qu'ils ont obtenus.

Ainsi pourront-ils observer quelles sont les difficultés majeures qui apparaissent chez leurs élèves et découvriront-ils, par exemple, que certains d'entre eux ne maîtrisent pas le commentaire de cartes tandis que d'autres butent plus souvent sur l'étude de texte et qu'une troisième catégorie est handicapée par la méconnaissance de termes techniques ou de données chronologiques.

Ils pourront alors profiter de l'heure qu'ils ont en commun pour proposer une répartition des élèves en fonction de ces trois types de besoins et se spécialiseront, cette fois-ci, dans des apprentissages correspondant aux déficits observés »²².

²² MEIRIEU, P. L'école mode d'emploi, Paris, E.S.F éditeur. 1985, pp. 152-153.

Tâches

La différenciation des tâches s'organise en proposant aux élèves des parcours de progression vers des objectifs terminaux communs sur la base de tâches qui mettent en œuvre, soit des contenus différents, soit des processus cognitifs différents, ou encore des types de productions attendues différents.

Cette forme de différenciation nécessite de connaître les processus cognitifs que l'élève maîtrise déjà.

La [taxonomie révisée de Bloom](#) permet de mieux comprendre la progression qui peut être envisagée au départ de la situation de l'élève, en veillant toujours à ce que le défi cognitif soit dans la zone proximale de développement et donc à la portée de l'élève.

Différenciation simultanée

La différenciation simultanée consiste à lancer des tâches différentes pour les élèves à un même moment.

Elle est plus difficile à mettre en place pour l'enseignant, surtout si le groupe classe est important.

De plus, elle implique un renversement total de perspective et implique un changement par rapport au modèle classique d'enseignement.

« L'idée de simultanéité signifie qu'au même moment des élèves sont occupés à des tâches différentes. Leur réalisation évoque très précisément le mode de fonctionnement d'une classe Freinet opérant en travail individualisé.

Pendant que certains élèves rédigent un texte libre ou effectuent une recherche à partir d'ouvrages qu'ils ont empruntés à la BCD (Bibliothèque-Centre de documentation), d'autres travaillent sur des fichiers autocorrectifs en mathématiques, ou bien encore réalisent une expérimentation en sciences avec des fiches-guides »²³.

Différenciation successive

Ce type de différenciation ne modifie pas fondamentalement le fonctionnement habituel de la classe, mais, au cours du déroulement de l'activité, différents outils et différentes situations d'apprentissage sont proposés en alternance.

Il s'agit donc avant tout de construire autrement ses séquences d'apprentissage.

« (...) il s'agit de faire alterner différentes situations d'apprentissage qui correspondent aux capacités des apprenants, sans changer fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séance commune à tous : variation des outils, des supports, utilisation de consignes diversifiées, situations manipulatoires pour les élèves qui n'ont pas acquis le stade opératoire, travaux d'expérimentation en petits groupes avec mise en commun des résultats, situations mimées pour la compréhension d'un problème, etc. »²⁴.

La pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration considère l'hétérogénéité comme une richesse.

- ♦ Elle veut se préoccuper de tous les élèves.
- ♦ Elle vise une organisation de la différenciation à l'intérieur de la classe et n'admet pas un isolement des élèves à profil spécifique.
- ♦ Elle promeut une structuration différente du travail des enseignants.
- ♦ Elle refuse les systèmes d'évaluation très complexes et met en place des évaluations qui permettent d'améliorer les apprentissages.
- ♦ Elle associe les élèves à l'évaluation.

²³ GILLIG J.M., L'Aide aux enfants en difficulté à l'école, problématique, démarches, outils. Paris, Dunod. 1998, p. 86.

²⁴ GILLIG J.M., L'Aide aux enfants en difficulté à l'école, problématique, démarches, outils. Paris, Dunod, 1998, p. 85-86.

- ♦ Elle prévoit un équilibre entre les temps de travail collectif et les situations individuelles d'apprentissage.
- ♦ Elle vise une élévation des acquis moyens des élèves.
- ♦ Elle évite le découpage des savoirs scolaires grâce à un travail scolaire motivé et une communication « vivante » vers l'extérieur.
- ♦ Elle se veut accessible aux familles en parlant clairement des réussites et des besoins de chaque élève.

« La personnalisation des apprentissages s'opère au travers d'organisations pédagogiques qui considèrent l'élève comme une personne, c'est-à-dire qui reconnaissent à la fois sa dimension d'individu et le caractère politique de sa condition humaine.

Personnaliser les apprentissages consiste donc à articuler de manière équilibrée :

- ♦ une approche didactique : le savoir est présenté aux élèves sous l'angle de l'expertise disciplinaire de l'enseignant et avec une coloration socioconstructiviste, collectivement ou en petits groupes ;
- ♦ du travail individualisé : chaque élève reçoit ou choisit un travail qui lui correspond et dispose de plusieurs modalités pour l'effectuer ;
- ♦ des interactions coopératives : les élèves peuvent effectuer un travail à plusieurs, solliciter l'aide d'un camarade ou apporter la leur. » (Sylvain Connac)

7. Tableau synthétique des mesures et actions à mettre en place

Mesures	Actions à mettre en place
Les textes organisant la vie de l'école	Le Pouvoir organisateur veille à ce que la mise en œuvre d'aménagements figure explicitement dans les projets éducatif et pédagogique de l'établissement, dans le plan de pilotage local, dans le RGE, le ROI et les modalités de passation des épreuves d'évaluation tant internes qu'externes.
Lors de l'inscription	Au moment de l'inscription, il conviendra d'informer explicitement les parents sur la possibilité d'AR, les modalités de demande, de concertation et de mise en œuvre les concernant et d'entamer la réflexion sur ces AR.
L'information des équipes	Une journée pédagogique pourrait utilement être consacrée au commentaire et à l'explicitation de cette nouvelle partie du Décret Missions. Le CPMS peut être associé à cette démarche.
Les démarches collectives des équipes	Dans chaque établissement, l'équipe pédagogique est chargée de coordonner l'action en matière de besoins spécifiques, selon les modalités discutées avec la direction. D'un point de vue pratique, beaucoup d'établissements rassemblent dans un premier temps une équipe de volontaires autour d'un ou plusieurs collègues motivés. Le CPMS peut être associé à cette démarche.
La planification des différentes réunions	Il convient d'être attentif à prévoir cette planification, vu le nombre de réunions à organiser. ♦ Les signatures des protocoles d'AR Les aménagements sont consignés dans un protocole signé d'une part par le Pouvoir Organisateur et d'autre part par les parents de l'élève. Le protocole fixe les modalités et les limites des aménagements.

Mesures	Actions à mettre en place
	♦ Les réunions collégiales de concertation accompagnent chaque protocole individuel. Les AR y sont élaborés, mis en œuvre et évalués, en fonction des besoins spécifiques de l'apprenant et de leur évolution entre les partenaires suivants : - o le chef d'établissement ou son délégué, - o le conseil de classe ou ses représentants, - o le(s) représentant(s) du CPMS attaché à l'établissement, - o les parents de l'élève. Le nombre et la fréquence de ces réunions ne sont pas précisés dans le décret. En cas d'AR évidents et routiniers (mise en page, modalités de passation, utilisation d'un matériel déterminé, ...), au moins deux réunions par an devraient suffire, la première pour construire le dispositif (ou confirmer celui de l'année précédente), la deuxième pour l'évaluer ou éventuellement l'adapter pour l'année suivante. ♦ Deux réunions spécifiques de coordination de l'action en matière de BS doivent être organisées au sein du cursus de l'enseignement secondaire. Ces réunions rassemblent la direction, les enseignants ainsi que le CPMS et l'éducateur et/ou le logopède.
Le partenariat éventuel avec des acteurs extérieurs	Un accord de partenariat entre l'établissement et des acteurs spécialisés du monde médical, paramédical ou psychomédical ou des organismes publics régionaux d'intégration de personnes handicapées peut être conclu en vue d'interventions spécifiques.
Les PIA	le PIA est élaboré par le Conseil de classe, avant le 15 octobre de l'année scolaire en cours, à l'intention de tout élève présentant des troubles de l'apprentissage diagnostiqués. En outre, le Conseil de classe peut attribuer un PIA à tout moment de l'année afin de mettre en œuvre des AR d'ordre pédagogique, pour autant que la demande soit justifiée. Le PIA évoluera en fonction des observations du Conseil de classe : celui-ci pourra dès lors l'ajuster à tout moment, pour tout élève qui en bénéficie. Chaque élève bénéficiant d'un PIA se voit désigner, parmi les membres du Conseil de classe, un référent chargé de l'encadrement individuel et/ou collectif des élèves bénéficiant d'un PIA. Si le référent est un membre du personnel enseignant et qu'il se voit attribuer des périodes-professeurs pour assumer cette charge, ces périodes ne sont pas comptabilisées dans l'enveloppe des 3 % des activités hors cours. Pour la gestion des PIA, le Conseil de classe doit se réunir au moins trois fois par année scolaire : au début de l'année scolaire, avant le 15 janvier et au début du 3^e trimestre. Le Conseil de Classe a pour mission d'évaluer les progrès et les résultats des élèves bénéficiant d'un PIA et, le cas échéant, d'apporter à leur PIA les ajustements nécessaires.

8. FAQ

Si l'école a plusieurs implantations ?

Lorsqu'un établissement scolaire comporte plusieurs implantations, le Pouvoir organisateur a la possibilité de limiter les aménagements matériels ou organisationnels à l'une des implantations.

En cas de changement d'école, le protocole reste-t-il d'application ?

En cas de changement d'école, à la demande des parents, le protocole sera transmis pour information à qui de droit par l'école qui l'a établi. L'école accueillante prendra appui sur celui-ci pour mettre au point son propre protocole, en fonction des besoins spécifiques de l'élève et des nouvelles réalités de terrain. Nous suggérons de proposer systématiquement aux parents de faire suivre le protocole en cas de changement d'école.

En cas de changement d'école, le diagnostic reste-t-il valable ?

Oui, d'où l'intérêt d'informer précisément les nouveaux partenaires de la situation. Il serait vraiment dommage de perdre du temps et le bénéfice du travail accompli.

Suis-je obligé d'avoir un diagnostic pour proposer des AR à un élève ?

Il faut être attentif à distinguer difficultés d'apprentissage et trouble de l'apprentissage. Pour une difficulté d'apprentissage, les enseignants sont des professionnels qui sont à même, et a fortiori en équipe, de la détecter et de prendre la situation en main. Pour bénéficier d'aménagements raisonnables, le diagnostic du trouble d'apprentissage ou du besoin spécifique doit être établi par un spécialiste.

Si le diagnostic date de plus d'un an, est-il encore valable ?

Décrétalement, rien n'oblige d'en tenir compte. Néanmoins, nous encourageons les équipes à prendre un compte un diagnostic établi. Il faut mesurer l'investissement en temps et en argent que nécessite l'établissement d'un diagnostic. Exiger que tout diagnostic de plus d'un an soit refait revient à pénaliser les familles précarisées. En outre, pour rappel, les troubles d'apprentissage de type « dys » par exemple accompagnent un élève tout au long de son existence. Le cadre posé par le législateur est légitime, mais un diagnostic de ce genre n'a malheureusement pas de date de péremption.

Puis-je refuser une demande d'AR à un élève à qui le CPMS a conseillé une inscription dans l'enseignement secondaire spécialisé ?

L'article 12 § 1er alinéa 4 du décret du 3 mars 2004 qui prévoit que « pour les types 1,3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire le cas échéant, selon les modalités fixées par le Gouvernement, l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques des élèves ». Bien que le Gouvernement n'ait pas fixé les modalités de mise en œuvre de cette disposition, le principe énoncé ci-dessus dans le décret organisant l'enseignement spécialisé est bien que l'inscription dans l'enseignement spécialisé (y compris dans le cadre d'un dispositif d'intégration) n'est envisageable que s'il y a eu préalablement dans l'enseignement ordinaire des mesures d'aide à l'élève et que celles-ci n'ont pas permis de le faire évoluer favorablement. Un CPMS n'orientera donc vers l'enseignement spécialisé que si les mesures « préalables » ont été mises en place.

Combien de temps reste valable un diagnostic établi par un spécialiste ?

Décrétalement, le diagnostic n'a pas de date de « péremption », le principe étant que le droit aux AR n'a pas à être remis en cause. Néanmoins, un besoin spécifique peut évoluer et demander par conséquent une adaptation des AR mis en place.

C'est ici qu'intervient l'alliance éducative entre les parents, l'élève, le CPMS et l'équipe éducative. Si l'un des partenaires décèlent des indices appelant à consulter un spécialiste pour réévaluer le diagnostic, il faut le faire au travers du protocole, en pleine collaboration de tous et en ne perdant jamais de vue le bénéficiaire c'est-à-dire l'élève.

Un élève peut-il être dispensé du cours de gymnastique ?

Oui, s'il est couvert par un certificat médical.

Un élève peut-il être dispensé d'une évaluation formative ?

Oui. Cette possibilité n'est d'ailleurs pas exclusivement liée aux notions de BS et d'AR.

Un élève peut-il être dispensé d'une évaluation certificative ?

Oui, à condition que le RGE de l'établissement permette cette possibilité et que le PIA de l'élève le stipule

Quand je prépare une évaluation, dois-je appliquer une présentation particulière pour tous les élèves ?

Puis-je donner du temps supplémentaire à un élève à BS lorsqu'il passe une évaluation ?

Oui, si lors de l'établissement du protocole ou de son ajustement, il a été spécifié que c'était un aménagement raisonnable en rapport avec son besoin spécifique.

Si un élève à BS semble distrait pendant l'évaluation, puis-je l'aider à se reconcentrer ?

Oui, la relance attentionnelle est un AR qui est bénéfique dans bien des cas. Celle-ci est d'ailleurs déjà prévue dans les modalités de passation des épreuves externes certificatives.

Un élève peut-il utiliser un ordinateur, une tablette, un smartphone pendant une évaluation ?

Oui, si lors de l'établissement du protocole ou de son ajustement il a été spécifié que c'était un aménagement raisonnable en rapport avec son besoin spécifique, et seulement avec les fonctions prévues par le protocole.

Un élève peut-il utiliser une fiche de procédure pendant une évaluation en mathématiques ?

Oui, si lors de l'établissement du protocole ou de son ajustement il a été spécifié que c'était un aménagement raisonnable en rapport avec son besoin spécifique.

Quel est le rôle de l'élève dans ce dispositif ?

Qu'il soit mineur ou majeur, l'élève doit avant tout être **preneur du dispositif** proposé pour que celui-ci soit couronné de succès. Pour cela, une implication rapide dans le processus est indispensable. Elle sera de nature à faire naître chez lui une **participation active**, qui comprend notamment la **communication de son feedback** pour alimenter l'évaluation de ce dispositif.

Des AR spécifiques peuvent-ils être mis en œuvre pour des évaluations ?

Très souvent, les périodes d'examens bénéficient d'aménagements de l'horaire, et ce au bénéfice de tous les élèves. Cela signifie donc que, malgré la préparation de l'année scolaire, les évaluations de fin de trimestre ou d'année ne sont pas considérées de la même manière que d'autres formes d'évaluation. Par exemple, il est fréquent que les cours soient suspendus les après-midis précédant les épreuves certificatives.

Pour un élève présentant des BS, il n'est donc ni insensé ni interdit que des AR spécifiques soient mis en œuvre pour des évaluations (à l'exception du respect des dates des évaluations externes certificatives communes), au-delà des aménagements mis en œuvre pour les épreuves présentées durant l'année scolaire.

9. ANNEXE

Vous trouverez un exemple de protocole et PIA en suivant le [lien](#).

Exemple de protocole et PIA
 (Plan de l'élève et du professeur pour l'accompagnement individualisé)
 (à compléter par l'élève et le professeur)

Données personnelles : Nom : _____ Prénom : _____ Date de naissance : _____

Adresse : _____

Numéro de téléphone : _____

Adresse e-mail : _____

A. Objectifs de l'accompagnement :

B. Moyens de l'accompagnement :

C. Suivi de l'accompagnement :