

Ateliers du Pacte

Octobre - Novembre 2024

Aménagements raisonnables

Rencontres participatives destinées aux écoles ordinaires, aux centres PMS et aux pôles territoriaux

**Réfléchir ensemble à améliorer
la mise en place des aménagements raisonnables
pour une école plus inclusive**

Journée de mise en commun - Tubize, 22 novembre 2024

Contexte

Afin de faire le point sur la mise en place des aménagements raisonnables au bénéfice des élèves à besoins spécifiques, un dispositif d'ateliers participatifs en deux temps a été organisé en octobre et novembre 2024.

Lors de la première phase, trois matinées d'échanges ont réuni successivement en octobre 2024 des coordonnateurs de pôles territoriaux, des directions d'écoles d'enseignement ordinaire et des directions de centres PMS. Ces moments ont permis aux acteurs de terrain d'approfondir les quatre étapes clé de la procédure relative aux aménagements raisonnables (diagnostic – élaboration du protocole – mise en œuvre du protocole – suivi/évaluation) et ainsi de dégager des points de convergence et de divergence, des pistes d'amélioration, des questions à traiter... À l'issue de cette phase préparatoire, sept enjeux majeurs ont été mis en évidence.

La deuxième phase a eu lieu le 22 novembre 2024, lors d'une journée d'échange collective qui a réuni environ 80 participants qui avaient participé à une des trois journées préparatoires. À cette occasion, les trois publics ont pu échanger, réfléchir ensemble et collaborer, dans la perspective d'une école plus inclusive. Les échanges ont eu lieu dans le cadre d'ateliers thématiques autour des sept enjeux majeurs mis en évidence lors de la première phase. Les conclusions des ateliers ont été présentées en fin de journée à Madame la Ministre, Valérie Glatigny, avant un bref échange de vues avec elle.

Ce document vise à synthétiser l'ensemble des échanges de la journée du 22 novembre 2024 et des propositions d'amélioration destinées à alimenter la réflexion et, le cas échéant, à faire évoluer la législation qui encadre la mise en place des aménagements raisonnables au bénéfice des élèves à besoins spécifiques.

Ces ateliers s'inscrivent parmi les dispositifs participatifs du Pacte pour un Enseignement d'excellence dont la gestion est confiée à Atanor, un organisme indépendant de la FWB spécialisé dans les méthodes d'intelligence collective.

Synthèse des sept ateliers

1 Atelier « Diagnostic »



Message clé

Le diagnostic est essentiel pour identifier les élèves présentant des besoins spécifiques et permettre la mise en place d'aménagements raisonnables. Toutefois, des alternatives sont proposées pour pallier l'absence d'un diagnostic établi par un spécialiste (parents non investis, saturation de la première ligne...). Les centres PMS pourraient par exemple établir des attestations de besoins plutôt que des diagnostics, qui ouvriraient les mêmes droits aux aménagements raisonnables.



Résumé des échanges

Le diagnostic est un moyen pour cibler le public qui est visé par le dispositif des aménagements raisonnables : des élèves qui ont des besoins spécifiques liés à un trouble permanent ou semi-permanent qui impacte leur accès aux apprentissages. Il permet donc de s'assurer qu'on est bien dans l'esprit du décret. Des cas de burn-out ou de phobie scolaire, par exemple, sont des problèmes qui nécessitent des actions, mais pas des aménagements raisonnables.

Les participants estiment qu'un diagnostic médical établi par un spécialiste reste nécessaire. Certains ont proposé d'élargir les professions habilitées à poser un diagnostic aux médecins généralistes, mais cette possibilité est mise en doute par d'autres. C'est un moyen de mobiliser les enseignants et de mettre les parents en action. Mais le rôle du spécialiste doit se limiter à l'établissement du diagnostic : ce n'est pas à lui de proposer des aménagements raisonnables, car il est hors système scolaire et il ne connaît pas le contexte de la classe. Pourtant, certaines écoles demandent que le diagnostic soit assorti d'une liste de propositions d'aménagements raisonnables pour discuter d'un protocole avec les parents.

D'autre part, il est important de toujours partir des obstacles aux apprentissages qui ont été identifiés et pas du trouble lui-même. Un enfant dyslexique peut ne pas avoir de problèmes d'apprentissage. On observe parfois certaines dérives : des parents invoquent le diagnostic pour exiger des aménagements alors que l'école estime qu'ils ne sont pas nécessaires et que les mesures qu'elle met en place sont suffisantes.

Mais le principal point de discussion concerne la question de savoir ce qu'il y a lieu de faire si un diagnostic ne peut pas (encore) être établi par un spécialiste, pour diverses raisons : de très longs délais d'attente, des spécialistes qui jugent que l'enfant est trop jeune pour pouvoir poser un diagnostic ou qui refusent de l'étiqueter, des parents qui sont dans le déni ou qui vivent dans une grande précarité et sont pris par d'autres priorités... Ce problème se pose surtout dans l'enseignement fondamental. Dans les écoles secondaires, les élèves à besoins spécifiques arrivent généralement avec leur diagnostic et leur protocole.

L'absence de diagnostic implique en principe l'absence de protocole et donc d'aménagements raisonnables individuels. Des solutions alternatives sont parfois imaginées pour pallier ce problème, comme des 'plans de soutien' ou des accompagnements individuels dans le cadre de missions collectives (voir l'atelier « Protocole »). Mais elles ne donnent pas droit à des aménagements raisonnables lors des évaluations externes.

Quand un diagnostic médical n'est pas (encore) possible, on peut s'adresser au centre PMS. Mais celui-ci ne se sent pas habilité à faire un 'diagnostic', même si c'est le terme utilisé dans la législation. Il préfère souvent parler d'une attestation de besoins, qui envisage la situation de l'élève de manière plus globale sans nécessairement nommer un trouble spécifique. Il serait souhaitable, estiment plusieurs participants, que les textes légaux clarifient la terminologie et l'adaptent à la réalité du terrain : le spécialiste pose un diagnostic et le centre PMS rédige une attestation de besoins, qui ouvre les mêmes droits aux aménagements raisonnables.

Une autre possibilité est un diagnostic pédagogique, qui est co-construit par l'équipe pédagogique, le pôle et le centre PMS, avec ou sans l'implication des parents. Les centres PMS sont plus réticents à faire éventuellement l'impasse sur la participation des parents, qui sont pour eux des partenaires incontournables. Pour les écoles et les pôles, il faut certes faire le maximum d'efforts pour impliquer les parents dans ce diagnostic pédagogique, mais s'ils ne bougent pas, il faut pouvoir avancer sans eux, pour le bien de l'enfant. Après tout, argumentent-ils, on ne demande pas non plus l'accord des parents pour faire intervenir un enseignant de remédiation, par exemple.

Tout en conservant l'option prioritaire d'un diagnostic médical, le décret devrait faire confiance aux acteurs de terrain pour établir, à défaut de celui-ci, un tel diagnostic pédagogique ouvrant les mêmes droits aux aménagements raisonnables, y compris au moment de passer des épreuves externes. Certains participants tiennent toutefois à fixer une condition préalable pour éviter une banalisation du diagnostic pédagogique : il ne pourrait être établi qu'en cas de suspicion de trouble (semi-)permanent.

2 Atelier « Protocole d'aménagements raisonnables »



Message clé

La transposition d'un diagnostic en un protocole d'aménagements raisonnables doit se baser sur les problèmes concrets identifiés par l'enseignant en classe, plutôt que sur une liste standardisée d'aménagements. L'école doit tout mettre en œuvre pour impliquer les parents dans l'élaboration du protocole. En cas d'absence de réaction de leur part, certains proposent de continuer avec leur accord tacite, bien que cette approche ne fasse pas l'unanimité.



Résumé des échanges

La mise en place d'un protocole d'aménagements raisonnables étant liée au diagnostic, les ateliers sur ces deux thèmes ont abordé pas mal de points communs et les discussions se sont parfois chevauchées. Certains aspects évoqués dans l'atelier « Diagnostic » sont repris ici, par souci de cohérence.

Une première question (surtout traitée dans l'atelier « Diagnostic ») est de savoir comment 'traduire' le diagnostic en aménagements raisonnables concrets à mettre en place. En principe, rappelons que le spécialiste externe qui établit un diagnostic (médical) atteste seulement l'existence d'un trouble permanent ou semi-permanent qui a un impact sur l'accès aux apprentissages. Comme il est extérieur au système scolaire, il ne lui revient pas de faire des propositions d'aménagements, bien que ce principe ne soit pas toujours respecté. Il serait sans doute utile de le formaliser dans un texte officiel.

La traduction du diagnostic en un protocole d'aménagements raisonnables implique un questionnement réflexif dans lequel l'enseignant tient un rôle central. Le protocole doit être élaboré à partir de ses observations et des obstacles aux apprentissages qu'il a identifiés en classe, en concertation avec la direction, les parents et éventuellement le centre PMS (qui doit au moins être informé) et le pôle. À l'heure actuelle, rien n'empêche de fonctionner ainsi, en partant des constatations et propositions de l'enseignant, mais il serait utile qu'un décret clarifie davantage ce processus réflexif et définisse un cadre commun, avec une liste de questions pour guider la réflexion.

Lors de cette concertation, l'école peut aussi être amenée à rappeler le cadre légal et à expliquer à des parents trop revendicatifs qu'elle n'est pas tenue de mettre par exemple en place les quinze aménagements demandés.

Tout le monde s'accorde à dire que l'élaboration d'un protocole formalisé, basé sur un diagnostic, est la situation idéale, car il guide le travail de l'équipe éducative. Mais pour diverses raisons (saturation de la première ligne, parents passifs ou pris par d'autres priorités), il n'est pas rare qu'un diagnostic ne puisse pas être établi immédiatement. La question qui se pose alors est de savoir si l'école peut ou doit malgré tout venir en aide à l'élève concerné.

Deux stratégies sont observées pour contourner l'absence de diagnostic et de protocole. Premièrement, certains pôles utilisent leurs missions collectives pour apporter en fait un soutien individuel qui ne dit pas son nom (on accompagne l'enseignant au niveau de sa classe en sachant qu'il s'agit surtout d'aider tel ou tel élève bien précis). Certains y voient cependant une façon de détourner le système au lieu d'essayer de l'améliorer structurellement. Deuxièmement, la mise en place d'un 'plan de soutien', qui est une version informelle d'un protocole, est une autre option. Mais plusieurs intervenants craignent que cela crée un dispositif parallèle, qui risque d'être utilisé abusivement et de compliquer les choses. Et dans les deux cas, l'élève n'a pas droit à des aménagements lors des évaluations externes et il ne bénéficie pas non plus d'un protocole qui le suit en cas de changement d'école ou de niveau d'enseignement.

C'est pourquoi on entend des écoles, et même certains pôles, plaider pour pouvoir élaborer un protocole non signé par les parents ou en tout cas accepté tacitement par eux (selon le principe "qui ne dit mot consent"). Il est par exemple suggéré d'inscrire dans le ROI, qui est signé par les parents en début d'année, le fait que l'école collabore avec tel pôle territorial et qu'elle peut éventuellement faire appel à lui pour mettre en place des aménagements raisonnables pour un élève, sauf refus explicite des parents concernés. L'argument est qu'il est très rare que des parents s'opposent à des aménagements raisonnables : il s'agit généralement d'un problème de passivité, de manque de disponibilité ou d'incompréhension, notamment pour des familles d'origine étrangère, qui pourrait être résolu par cette procédure d'accord tacite.

Ce serait cependant une solution de dernier recours – vis-à-vis de laquelle la plupart des centres PMS se montrent réticents car il ne leur semble pas souhaitable d'intervenir sans les parents. Le premier réflexe de l'école, en cas d'absence de réaction des parents, doit être d'alerter le centre PMS pour qu'il tente de les contacter. Cela donne souvent des résultats. L'école devrait aussi pouvoir prouver qu'elle a entrepris tous les efforts pour impliquer autant que possible les parents, en les convoquant à la réunion de concertation et leur envoyant plusieurs rappels (le cas échéant par recommandé). Si des aménagements sont mis en place sans la signature des parents, cela doit aussi être mentionné dans le bulletin et lors des contrôles.

En résumé, la question qui a divisé les participants à l'atelier – principalement entre les écoles et les pôles d'un côté et les centres PMS de l'autre – est de savoir si le décret devrait permettre aux écoles, après avoir tout tenté pour impliquer les parents (invitations et courriers répétés), d'élaborer un protocole de leur propre initiative avec seulement l'accord tacite des parents, et si ce protocole devrait avoir la même valeur qu'un autre. Cela ne peut toutefois pas compromettre le rôle essentiel des centres PMS, qui est d'accompagner les parents et d'interagir avec eux pour débloquer une situation et leur permettre d'exercer leurs responsabilités.

Deux aspects pratiques liés aux protocoles ont aussi été évoqués par des intervenants :

- On demande un assouplissement de la procédure afin de permettre qu'un protocole puisse aussi être validé par mail, sans qu'une réunion avec la présence physique de tous les acteurs soit toujours nécessaire.
- Même si le protocole suit l'enfant quand il change d'école, la nouvelle équipe pédagogique doit souvent repartir à zéro parce qu'elle ne connaît pas la problématique spécifique de l'élève (à plus forte raison si des aménagements ont été mis en place sans protocole). On perd ainsi un temps précieux.

3 Atelier « Répartition des rôles »



Message clé

Plutôt que de définir de manière rigide des rôles et des procédures dans le cadre de la mise en place des aménagements raisonnables, les acteurs de terrain ont besoin d'un texte qui fixe les balises du processus de collaboration entre l'école, le pôle et le centre PMS, en laissant la place aux particularités locales de chaque partenariat.



Résumé des échanges

En théorie, la répartition des rôles est bien définie :

- **L'école** pilote l'ensemble du processus des aménagements raisonnables : elle est responsable de la rédaction du protocole, en concertation avec les parents et, si possible l'élève, elle prend l'initiative de solliciter le pôle et/ou le centre PMS lorsqu'un accompagnement est nécessaire, elle coordonne le travail des différents acteurs et elle convoque les réunions (d'information, de concertation, d'évaluation...). La direction se charge de diffuser le protocole auprès de l'équipe pédagogique concernée et, au moins, d'en informer le centre PMS.
- **Le centre PMS** est un acteur de première ligne qui peut accompagner un enfant et sa famille dans divers domaines, y compris l'inclusion de l'élève dans l'école, et qui exerce une fonction de soutien à l'école dans le lien avec les parents. Il intervient au niveau des aménagements raisonnables si l'école estime qu'il peut apporter une plus-value, par exemple parce que le problème dépasse la dimension purement pédagogique ou qu'il suivait déjà l'enfant ou la famille en question. Sinon, il doit simplement être informé que des aménagements raisonnables sont mis en place (ses multiples missions ne lui permettant pas de suivre toutes les situations). S'il est impliqué dans l'élaboration du protocole d'aménagements raisonnables, le centre PMS participe aussi à l'évaluation de celui-ci.
- **Le pôle territorial** peut avoir une mission d'accompagnement individuel des élèves concernés par un protocole d'aménagements raisonnables, en collaboration avec l'enseignant. Il assure aussi une mission dite collective d'accompagnement des équipes enseignantes. Il peut notamment prêter des outils aux écoles pour qu'elles puissent tester leur pertinence avant de les acheter.

Mais dans la pratique, on observe fréquemment des écarts par rapport à ce schéma :

- Prises par l'urgence, des écoles ne s'adressent pas au partenaire le plus pertinent, mais à celui qui est le plus disponible : c'est le principe 'le plus vite est le mieux' qui l'emporte.
- Les parents ne sont pas toujours activement impliqués dans l'élaboration du protocole et on leur demande parfois de simplement signer pour accord un document rédigé sans eux (notamment dans des écoles où il y a par exemple 200 protocoles).
- S'il n'y a pas de diagnostic effectué par un spécialiste, le centre PMS est amené à établir un diagnostic fonctionnel (ou une attestation de besoins) et, dans la foulée, c'est alors souvent lui qui est à la manœuvre pour rédiger le protocole.
- Le pôle peut lui aussi participer à la rédaction du protocole. Cette approche collaborative, qui associe la direction de l'école, les enseignants, les parents, le centre PMS et le pôle, est conforme au cadre actuellement prévu, à condition que l'école ne se décharge pas de sa fonction de pilotage et que les enseignants gardent un rôle central.
- Les centres PMS dénoncent le fait que, si le protocole d'aménagements raisonnables s'avère insuffisant et qu'un accès à l'enseignement spécialisé est envisagé, on s'adresse souvent à lui en urgence pour qu'il établisse une attestation d'orientation vers l'enseignement spécialisé alors qu'il n'a pas été impliqué précédemment et qu'il ne connaît pas la situation. Les directions d'école doivent se demander, dès le début du processus, s'il s'agit d'une situation délicate qui pourrait impliquer une orientation vers le spécialisé et, dans ce cas, associer le centre PMS à la mise en place des aménagements raisonnables.
- Certains pôles font entrer dans leur approche collective des aménagements raisonnables des animations sur l'estime de soi, sur la sphère psycho-affective..., ce qui constitue une dérive aux yeux des centres PMS.

Certaines clarifications "techniques" pourraient être apportées au moyen de décrets et de circulaires (dont on demande par ailleurs qu'elles soient rédigées de manière claire et accessible et communiquées à tout le monde en même temps). Ainsi, une coordonnatrice de pôle témoigne que, quand elle constate que l'école n'a pas informé le centre PMS de l'existence d'un protocole, elle prend elle-même l'initiative de le faire, mais cette obligation d'information n'est mentionnée nulle part selon elle, ce qui est une lacune. La manière de transmettre cette information, n'est pas précisée non plus. D'autres soulignent que lorsqu'une circulaire dit qu'un acteur "peut" faire quelque chose "le cas échéant", c'est permettre à ceux qui ne veulent pas bouger de ne rien faire.

Mais un consensus se dégage pour estimer que ce n'est pas par un décret s'appliquant partout de manière identique que l'on pourra clarifier les rôles et fluidifier les pratiques. Les situations locales (cadre urbain ou rural, milieu aisé ou défavorisé, taille de l'école et aire d'intervention du pôle et du centre PMS...) sont trop différentes pour cela. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui doivent se concerter localement pour définir les modalités concrètes de leur collaboration et leurs manières de communiquer, qu'ils peuvent éventuellement consigner dans une charte ou une convention. Cela prend certes un peu de temps, mais on le regagne largement par la suite. Plusieurs participants font d'ailleurs état de l'existence de telles concertations, généralement organisées en début d'année scolaire.

La mission des pouvoirs publics est donc de définir un cadre général, par exemple en instaurant l'obligation pour les partenaires de systématiser des réunions d'analyse de cas, afin de voir où se situent les problèmes et de convenir de la répartition des rôles, mais en les laissant libres de s'entendre entre eux sur leur mode de collaboration. C'est un peu, dit quelqu'un, comme un quartier où des règles d'urbanisme imposeraient que toutes les maisons aient des façades identiques, mais où chacun pourrait décider librement de son aménagement intérieur.

4 Atelier « Place du parent et de l'élève »



Message clé

Dans les relations avec les parents, il faut tenir compte du fait qu'ils n'ont pas toujours la même temporalité que l'école et que certains ne sont pas familiarisés avec la culture scolaire. Il est possible et souhaitable d'impliquer l'enfant, même à un jeune âge, dans son processus d'aménagements raisonnables.



Résumé des échanges

Les écoles sont souvent pressées de mettre en place des aménagements raisonnables et reprochent à certains parents leur passivité, mais il peut s'agir d'un problème d'incompréhension et de temporalité différente. Alors que les enseignants font face à l'urgence de gérer une situation, les parents, eux, peuvent avoir besoin de temps : pour prendre conscience du problème, accepter et comprendre le diagnostic de trouble de l'apprentissage de leur enfant, surmonter des sentiments de peur, de colère... Il est essentiel de prendre en compte cette différence de temporalité : le temps de l'école n'est pas celui de la famille. Le centre PMS a un rôle à jouer pour accompagner les parents dans leur processus d'acceptation du trouble, préparer le terrain et instaurer une relation de confiance avec eux, sans exercer de pression inutile, tandis que le pôle peut suggérer à l'enseignant des actions qu'il peut déjà mettre en place en attendant.

On a ainsi cité le cas concret d'un père qui s'opposait à la mise en place d'aménagements raisonnables parce qu'il pensait qu'on allait lui retirer son enfant ou l'envoyer dans l'enseignement spécialisé. Il a fallu prendre le temps de bien lui expliquer de quoi il s'agissait, de répondre à ses questions et de le rassurer pour qu'il finisse par donner son accord.

Certains parents, notamment de milieux défavorisés et d'origine étrangère, sont aussi éloignés du monde et de la culture de l'école. Il y a pourtant moyen de les en rapprocher et de les aider à comprendre comment se passe la vie de l'école : par exemple en conviant les parents à un petit déjeuner en classe, en les invitant à venir parler de leur métier,

en les faisant participer à des sorties scolaires... Tout cela contribue à les rendre plus réceptifs si un jour l'école leur parle d'aménagements raisonnables pour leur enfant.

Les participants ont mentionné d'autres bonnes pratiques d'information et de communication avec les parents :

- Limiter le nombre d'intervenants aux réunions : se retrouver en réunion face à un grand nombre de professionnels peut être intimidant pour certains parents, d'autant plus que les participants ont souvent l'habitude de prendre des notes, ce qui renforce l'impression qu'on est jugé. Il est préférable d'aborder certains sujets dans un cadre plus intime et confidentiel qui permet d'être réellement à l'écoute des parents.
- Dans le même ordre d'idée, organiser une discussion préalable entre la direction (ou le centre PMS) et les parents est souvent utile pour les rassurer et convenir ensemble de ce qui sera communiqué lors de la réunion en grand groupe (en particulier lorsqu'un accès à l'enseignement spécialisé est envisagé). Mais il est précisé que l'on manque souvent de temps pour organiser ces réunions préparatoires.
- Éviter le jargon, expliquer le problème en termes concrets et accessibles. Parler d'un problème d'inhibition en classe, par exemple, n'est pas clair pour tout le monde : il faut l'illustrer par des exemples concrets.
- Réaliser un dépliant explicatif commun centre PMS/pôle pour communiquer qui fait quoi.

À l'inverse, et surtout en milieu plus aisé, des écoles se heurtent aussi à des parents hyper-investis, surprotecteurs et très revendicatifs, qui viennent avec une multitude de demandes d'aménagements. Là, le défi pour l'école consiste à nouer un véritable dialogue sans adopter une position défensive. Il est utile pour cela de se référer au cadre légal et de rappeler que l'école n'est pas tenue de mettre en place tous les aménagements demandés : le protocole résulte d'une concertation avec les enseignants, compte tenu du contexte de la classe. Certains suggèrent que la législation limite explicitement le nombre d'aménagements raisonnables (trois, par exemple) pouvant être demandés.

D'autre part, il est important, dans les relations avec les parents, de les responsabiliser et de leur faire prendre conscience de leur rôle : ils ne sont pas seulement demandeurs d'aménagements à l'école, ils ont aussi des engagements à remplir.

Les participants ont aussi abordé la place de l'élève, qui doit être partie prenante des aménagements mis en place. Or, ce n'est pas toujours le cas : il arrive que les parents et/ou les enseignants aient des idées qui ne correspondent pas à ce que souhaite l'élève. Le protocole risque alors d'être voué à l'échec. Idéalement, l'enfant doit donc avoir voix au chapitre au moment où les aménagements raisonnables sont décidés, il faut écouter sa parole.

Cette implication de l'élève est évidemment plus facile dans le secondaire que dans le fondamental et, à plus forte raison, dans l'enseignement maternel. Si on juge que l'enfant est trop jeune pour donner son avis, son implication pourra prendre la forme d'une observation : comment l'enfant réagit-il à l'aménagement, est-ce qu'il se sent bien avec un casque anti-bruit, par exemple ? Mais certains participants estiment que même un très jeune enfant peut assister à une réunion qui le concerne et prendre certains engagements. Il ne comprendra peut-être pas tout, mais il verra qu'on se soucie de lui et, surtout, que tous les adultes sont d'accord pour l'aider. Il faut à tout le moins le mettre au courant de ce qu'on va mettre en place, le lui expliquer et vérifier qu'il est prêt à l'accepter.

5 Atelier « Évaluation »



Message clé

Les participants à l'atelier insistent sur la nécessité de trouver un équilibre entre le besoin d'évaluer et les réalités de terrain en évitant "un décret étriqué et réducteur". Concrètement, ils souhaitent disposer d'autonomie pour trouver des solutions sur mesure, dans un cadre souple qui ne leur impose pas des procédures contraignantes. Par ailleurs, l'élève doit être acteur de son évaluation et la qualité de celle-ci est étroitement liée à la qualité du protocole.



Résumé des échanges

Un premier point important pour les participants est de se mettre d'accord sur ce qu'on évalue : la progression de l'élève sur le plan scolaire, social ou personnel ? Le bénéfice qu'il en retire ? Le bien-être que cela lui procure ? Le processus ? Le respect des critères des aménagements raisonnables ? Il arrive qu'il n'y ait pas d'amélioration des résultats scolaires proprement dits, mais que l'aménagement soit bénéfique pour l'élève en termes de confiance en soi, de motivation...

La qualité de l'évaluation est étroitement liée à celle du protocole. Il est difficile de bien évaluer un protocole contenant une (longue) liste d'aménagements standards, sans objectifs clairs. Comme dans d'autres ateliers, on plaide pour limiter le protocole à un nombre maximum (trois, par exemple) d'aménagements ciblés et personnalisés. L'idéal est de définir le processus et les critères d'évaluation au moment où on élabore le protocole.

La question la plus débattue a concerné le moment et la fréquence de l'évaluation. Si on veut faire une évaluation qui a du sens, en réunissant tous les acteurs impliqués, il faut organiser une sorte de "conseil de classe bis", cette fois en présence de l'élève et de ses parents. Mais les contraintes de temps permettent rarement de le faire, surtout dans l'enseignement secondaire et dans les écoles qui ont un grand nombre de protocoles d'aménagements raisonnables à gérer.

C'est pourquoi un certain nombre d'écoles (secondaires) choisissent de faire coïncider l'évaluation des aménagements raisonnables avec le conseil de classe. C'est une solution pratique, qui permet de prévoir un moment pour évaluer le protocole d'aménagements raisonnables malgré le manque de temps des acteurs de terrain (sans cela, l'évaluation risque de purement et simplement passer à la trappe), mais qui n'est pas à l'abri de reproches. Non seulement l'élève et les parents ne sont pas présents, mais comme toutes les écoles organisent leurs conseils de classe à la même période, il est littéralement impossible pour les pôles territoriaux et les centres PMS d'y participer chaque fois. On perd donc le regard pluriel et la dimension d'intelligence collective.

Une suggestion pratique consiste à opter pour un système mixte, selon un principe de subsidiarité : en première instance, une évaluation est faite (éventuellement de manière informelle) par l'école et les enseignants. Si une difficulté apparaît, ils font appel au pôle et si celui-ci est lui-même en difficulté, il fait intervenir le centre PMS. Il est à noter que cette idée émane de certains centres PMS, qui estiment que les aménagements raisonnables sont la mission prioritaire des pôles territoriaux, tout comme on a décidé que l'Evras était du ressort du planning familial. Ces choix stratégiques libèrent du temps pour les centres PMS, qui sont déjà surchargés et qui peuvent ainsi se concentrer sur leurs autres missions, dont l'accompagnement psychosocial des élèves et des familles.

Mais d'autres centres PMS regrettent qu'avec ce système à plusieurs niveaux, ils arrivent en bout de course, souvent pour avaliser une décision d'orientation de l'élève vers l'enseignement spécialisé, sans avoir été impliqués au préalable. Par ailleurs, l'idée selon laquelle "quand tout va bien, on peut se contenter d'une évaluation informelle faite par les enseignants" (ou même ne pas évaluer du tout) est aussi contestée par certains : quand on évalue un dispositif qui semble efficace, on se rend parfois compte qu'il faut l'ajuster quelque peu, réduire son intensité, voire le supprimer pour ne pas laisser indéfiniment en place des aménagements qui ne sont plus indispensables. Cette évaluation produit en outre un précieux effet de renforcement positif pour l'élève.

Bref, si personne ne conteste l'importance de l'évaluation, tout le monde cherche des solutions concrètes pour l'organiser en pratique, compte tenu de la (sur)charge de travail de tous les acteurs. Ces solutions ne peuvent être trouvées qu'au cas par cas, en fonction du contexte local, de la taille de l'école et du nombre de protocoles d'aménagements raisonnables qu'une école doit gérer, de la zone d'intervention du pôle et du centre PMS... Les participants à l'atelier demandent dès lors qu'on leur laisse l'autonomie nécessaire pour organiser les évaluations de la manière la plus efficace possible pour eux et qu'un décret réducteur ne les enferme pas dans un carcan rigide.

Le temps est donc le facteur clé pour pouvoir faire des évaluations de qualité. Certains suggèrent que l'attribution du nombre d'heures NTPP tienne compte du nombre d'élèves à besoins spécifiques dans l'école. Cela permettrait

de dédier des heures NTPP à un délégué « aménagements raisonnables », qui pourrait entre autres coordonner les évaluations. Une école dit avoir fait ce choix, mais au détriment des heures NTPP consacrées à la remédiation.

Plusieurs participants ont aussi souligné la nécessité d'impliquer l'élève et les parents dans le processus d'évaluation (ce qui n'est toutefois pas possible si l'évaluation se fait au moment du conseil de classe). Les parents ont signé le protocole, il est donc normal qu'ils soient concernés – d'autant plus que le protocole implique parfois certaines actions de leur part qui peuvent également être évaluées. L'élève, lui, doit être le sujet et non l'objet du processus d'aménagements raisonnables, y compris donc de l'évaluation. Il faut laisser une place, plus ou moins grande selon son âge, à son auto-évaluation et à l'expression de son ressenti. L'évaluation est avant tout l'occasion pour lui d'établir un dialogue direct avec l'enseignant.

Enfin, certains ont aussi voulu donner une signification plus globale à l'évaluation : en plus des cas individuels, ne faudrait-il pas évaluer l'ensemble du dispositif au niveau macro et se demander pourquoi certaines écoles n'ont (pratiquement) pas d'aménagements raisonnables ?

6 Atelier « Déontologie et secret professionnel »



Message clé

La question du partage du secret professionnel est une source de tensions et de frustrations pour les acteurs impliqués dans le processus d'aménagements raisonnables et les empêche de "parler vrai". Ils estiment nécessaire de s'entendre sur ce que recouvre précisément le secret professionnel (et le secret partagé) pour pouvoir ensuite faire une communication claire, cohérente et harmonisée sur ce qui peut être transmis en fonction des situations, des contextes, des missions et des fonctions.



Résumé des échanges

Il existe un cadre légal qui régit le respect du secret professionnel par les centres PMS. Ce secret ne peut être partagé que dans des conditions très précises : avec l'accord du bénéficiaire et dans l'intérêt de celui-ci, à propos d'un sujet spécifique et avec des personnes qui partagent les mêmes missions (comme entre des collaborateurs du centre PMS et du SAJ). Or, pour les centres PMS, les enseignants et les agents des pôles territoriaux ne répondent pas à ce dernier critère, puisqu'ils n'ont pas pour vocation de recueillir des informations personnelles sensibles.

Ce secret professionnel a un sens, soulignent les centres PMS. Il crée un cadre sécurisant dans lequel l'élève ou le parent se sentent libres de révéler des choses qu'ils ne diraient sans doute pas ailleurs. Il faut être conscient que, pour le centre PMS, le respect de cette confidentialité est plus un poids qu'un privilège. La question est de savoir comment trouver le juste équilibre entre cette sécurité et le partage d'informations utiles pour que tous les acteurs puissent aider l'enfant dans le cadre des aménagements raisonnables.

Tout le monde ne répond pas de la même manière à cette question. Interprétée de manière stricte, la règle a pour conséquence pour le centre PMS qu'"on ne dit rien". Certains agents de centres PMS se retranchent d'ailleurs derrière cette application rigoureuse de la loi et ne disent même pas s'ils suivent ou non déjà une famille, en arguant du fait qu'ils sont légalement punissables en cas de violation du secret professionnel. Mais d'autres se montrent plus souples et acceptent, dans l'intérêt de l'enfant, de partager des informations avec les écoles et les pôles territoriaux. Ils disent appliquer trois filtres : l'information est-elle fiable et correcte ? Est-elle utile ? Et est-elle pertinente par rapport à l'objectif pédagogique des aménagements raisonnables ?

Les centres PMS se sentent pris dans une dichotomie : d'un côté, ils sont soumis à l'obligation légale de respect du secret professionnel ; de l'autre, il existe des textes qui les autorisent (ou même les obligent) à communiquer certaines

informations aux écoles, et par extension aux pôles territoriaux : les pôles invoquent des circulaires selon lesquelles ils peuvent recevoir des données sensibles parce qu'ils sont eux aussi soumis au secret professionnel. Ce flou et ces différences d'interprétation du cadre légal sont une source de tension sur le terrain. Il y a un consensus sur la nécessité de mettre au point et de communiquer à tous les acteurs un cadre clair, transparent et harmonisé pour éviter les zones grises. Les partenaires pourront ensuite trouver, à l'intérieur de ce cadre, un point de convergence, en fonction de leurs spécificités.

En l'absence d'un tel cadre, les acteurs tentent de se débrouiller comme ils peuvent. Les uns organisent des réunions triangulaires (école/centre PMS/pôle) pour s'entendre sur ce qu'on peut communiquer et dans quels cas, ce qui peut déboucher sur l'élaboration d'une charte ou d'une convention.

Certains centres PMS disent qu'ils incitent les parents à communiquer eux-mêmes à l'école ou au pôle les éléments d'information qui peuvent être utiles au bien-être de leur enfant ou qu'ils demandent explicitement aux parents quelles sont les informations qui peuvent être divulguées à des tiers. Le cas échéant, ils leur font signer un formulaire en bonne et due forme qui atteste de leur accord.

La question du partage d'informations entre les partenaires concerne aussi le DAccE, estiment certains. Les pôles territoriaux demandent que l'accès au DAccE leur soit aussi ouvert. Quant aux centres PMS, ils suggèrent que l'on crée un onglet spécifique qui leur donnerait un accès réservé et protégé : aujourd'hui, ils doivent encoder leurs données via les mémos de l'école et n'importe qui peut les modifier.

Une autre suggestion serait de développer un outil informatique commun et sécurisé, où chacun pourrait déposer des informations. Les informations seraient ainsi centralisées à un seul endroit, avec un droit d'accès différent pour chaque partenaire.

7 Atelier « Uniformisation »



Message clé

Compte tenu de la grande diversité des situations, il paraît illusoire, et même dangereux, de vouloir tout uniformiser "d'en haut" et d'imposer un cadre trop contraignant. Les participants préfèrent parler d'une harmonisation ou d'un socle commun : des balises à l'intérieur desquelles les acteurs locaux peuvent définir eux-mêmes les modalités de leur collaboration.



Résumé des échanges

La question de la tension entre la volonté d'uniformiser les procédures et les modes de fonctionnement des différents acteurs dans le cadre des aménagements raisonnables, d'une part, et de leur laisser suffisamment de souplesse pour pouvoir s'adapter au contexte local, d'autre part, a traversé à peu près tous les ateliers. Et partout, le message est le même : définissez un cadre global, mais ne nous enfermez pas dans des règles rigoureuses et faites-nous confiance pour imaginer des solutions en fonction de nos réalités spécifiques.

L'uniformisation est un mot qui "fait peur", ont dit certains, qui craignent qu'elle entrave leur liberté d'action et entraîne un appauvrissement des pratiques. Certes, il y a des situations où la collaboration entre les différents intervenants ne se passe pas bien. Mais ce n'est pas le texte légal qui est la source de ces difficultés (on estime qu'il est souvent relativement clair, malgré une formulation trop lourde), mais bien la dimension humaine : c'est souvent dû à telle ou telle personne qui fait preuve de mauvaise volonté pour appliquer les décrets. Un texte plus contraignant ne pourra pas empêcher ces dysfonctionnements mais va limiter les possibilités d'action de ceux qui sont plus créatifs.

Plutôt que d'une uniformisation, les participants préfèrent parler d'une harmonisation et d'un cadre commun, que chacun peut remplir à sa guise. Concrètement, uniformiser, c'est pour eux imposer des contraintes strictes, comme une liste d'actions à faire ; harmoniser, c'est proposer une check-list de questions à se poser (par exemple au moment de la rédaction du protocole), avec des réponses qui peuvent être différentes selon le contexte.

L'harmonisation des pratiques et la clarification des rôles se font d'ailleurs plutôt sur le terrain, à partir "d'en bas". De nombreux exemples concrets ont été cités : des réunions de triangulation, des moments d'échange et de concertation, la rédaction d'un document commun pour clarifier les missions de chacun, des contrats ou des chartes de collaboration... Il serait utile de créer une plateforme d'échange pour diffuser ces bonnes pratiques, qui peuvent en inspirer d'autres. Un autre outil de clarification est la "pyramide d'intervention" mise au point dans un réseau, qui définit plusieurs niveaux d'intervention et qui montre qui fait quoi, et quand.

Dans la mesure où une uniformisation est souhaitée de la part de l'administration et du pouvoir politique, elle doit plutôt prendre un caractère technique. On pourrait par exemple mettre à la disposition des acteurs des canevas de protocoles ou des documents types afin de gagner du temps. Des mesures peuvent aussi être prises pour uniformiser la communication : certains centres PMS ont encore des dossiers papier, d'autres les ont informatisés mais cinq ou six logiciels différents sont utilisés. À l'instar de ce qui se fait pour les PSE, il serait logique d'avoir un outil informatique commun pour tous les centres PMS. Le DAccE pourrait également être un outil d'harmonisation si on permettait aux trois acteurs d'y avoir chacun accès, avec des restrictions spécifiques. Cela éviterait les doubles encodages, chacun de son côté. Mais aujourd'hui le DAccE est avant tout un outil utilisé par les écoles pour y noter une série de données concernant l'accompagnement pédagogique des élèves. Le centre PMS y a accès, mais ne peut communiquer des informations que dans un espace réduit, le 'mémo', et les pôles n'y ont pas encore accès pour l'instant. L'idée serait d'utiliser le DAccE comme un instrument dynamique de communication entre les trois partenaires, où ils peuvent encoder et échanger des données pertinentes pour eux dans le cadre de la mise en place des aménagements raisonnables.

Évaluation du processus participatif

À l'issue des ateliers de la journée de mise en commun, les participants ont été invités à donner leur avis sur le processus participatif. De manière unanime, ils ont exprimé une évaluation très positive. Les échanges ont été jugés très enrichissants, permettant à chacun d'apprendre beaucoup des autres. En complément des concertations locales, qui abordent des problèmes concrets sur le terrain, il est essentiel d'avoir des lieux de rencontre favorisant la réflexion multi-acteurs et la confrontation des points de vue.

Cette initiative, bien que tardive selon certains, a été perçue comme une expérience positive à renouveler et à élargir, par exemple en invitant des enseignants. Les discussions ont été très denses, et beaucoup ont ressenti un manque de temps pour approfondir les questions. Les participants ont exprimé le besoin d'expliquer leurs réalités de travail, ce qui a pris du temps. Si ce type de rencontre était organisé plus fréquemment, ce besoin serait moins présent, permettant d'entrer plus rapidement dans le vif du sujet.

Il est donc proposé d'organiser régulièrement des concertations similaires et d'institutionnaliser ces processus participatifs sur d'autres thèmes, notamment en amont de réformes importantes, en invitant toutes les parties concernées.

Réaction de Madame la Ministre, Valérie Glatigny

Les ateliers participatifs du Pacte, dédiés aux aménagements raisonnables, étaient très attendus et sont essentiels. Je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué à leur organisation ainsi que les directions d'école, de centres PMS et de pôles territoriaux qui ont pris le temps d'y participer. Ma volonté est de vous consulter, et je ne peux qu'encourager une telle démarche. On ressent certaines craintes, mais surtout beaucoup d'enthousiasme et une grande volonté d'avancer.

J'ai entendu de nombreux mots clés dans les résumés des ateliers : confiance, besoin de temps, partenariat, participation des jeunes, différence de temporalité, nécessité de prendre en compte les particularités locales, harmonisation sans uniformisation... Sachez que je ne souhaite pas non plus un décret "étriqué et réducteur" ! Mon cabinet et l'administration sont déterminés à ce que les enseignements de cette journée ne restent pas lettre morte.

Les écoles, les centres PMS et les pôles territoriaux doivent s'inscrire dans une logique collaborative qui se met progressivement en place. Pour y parvenir, il faut un cadre juridique clair précisant les responsabilités de chacun afin de répartir les tâches de manière optimale et d'éviter les doublons et chevauchements.

La déclaration de politique communautaire a fixé plusieurs priorités : simplification administrative (en réponse à une demande récurrente des acteurs de terrain pour éviter toute surcharge administrative), proposer des solutions pour le personnel enseignant tout en laissant une autonomie pédagogique aux écoles, et évaluer le dispositif des pôles territoriaux pour le rendre plus efficient. Les contributions de ce processus participatif seront précieuses dans ce cadre et seront prises en compte.