

## 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.

## **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.

---

### En annexe :

- Rapport des échanges entre coordonnateurs de pôles territoriaux – 1er octobre 2024
- Rapport des échanges entre directions d'écoles coopérantes – 8 octobre 2024
- Rapport des échanges entre les directions des centres PMS – 11 octobre 2024

## Ateliers participatifs du Pacte : Rencontres « Aménagements raisonnables »

Namur, le 1<sup>er</sup> octobre 2024

### Échanges entre coordonnateurs de pôles territoriaux

Depuis 2018, les aménagements raisonnables sont devenus une réalité pour les établissements scolaires. On en dénombre aujourd'hui 23.000 contre environ 4.000 durant l'année scolaire 2020-21. Cela témoigne de l'existence d'un réel besoin.

Quatre journées de rencontre consacrées à ce thème sont prévues cet automne : les trois premières réunissent respectivement des coordonnateurs de pôles territoriaux, des directions d'écoles d'enseignement ordinaire et des directions de CPMS avant une journée commune avec des intervenants de ces trois groupes. Le but est de faire le point sur la mise en place des aménagements raisonnables (qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qu'il faut améliorer...), notamment pour alimenter un futur décret en préparation sur le sujet.

Les échanges sont structurés autour des quatre moments clés dans le processus des aménagements raisonnables :

**LE DIAGNOSTIC** : il est établi par un spécialiste agréé (qui peut être un agent du CPMS) à la demande des parents

L'élaboration et signature d'un **PROTOCOLE** : au moins entre l'école et les parents mais avec la participation possible du CPMS, du pôle territorial (surtout si son implication active est envisagée ultérieurement) et de spécialistes. Les principaux critères pour juger si un aménagement est raisonnable sont : le coût ; le risque que l'aménagement perturbe le reste de classe ; l'existence d'une alternative équivalente...

**LA MISE EN ŒUVRE** des aménagements raisonnables : l'école et l'équipe pédagogique sont à la manœuvre, éventuellement avec le soutien, à leur demande, du pôle territorial (soit un soutien pédagogique pour conseiller et outiller les enseignants, soit un suivi individuel auprès de l'élève)

**L'ÉVALUATION** de la mise en place des aménagements raisonnables, qui réunit les acteurs qui ont participé à l'élaboration du protocole pour voir si le dispositif est efficace ou s'il faut l'ajuster. Cependant, si on constate que ce qui a été mis en place ne suffit pas, le processus prévoit d'impliquer aussi le pôle territorial, même s'il n'était pas présent au départ, pour initier une nouvelle boucle.

Si la situation n'évolue pas positivement malgré plusieurs ajustements, on peut envisager une démarche d'orientation vers l'enseignement spécialisé, avec l'implication obligatoire du CPMS.

## Les échanges du 1<sup>er</sup> octobre

### 1 Le diagnostic

Les coordonnateurs de pôles territoriaux remettent fortement en question le concept de 'diagnostic' : à la fois le terme, jugé stigmatisant et discriminant, et son contenu.

Le terme de diagnostic ne rend pas bien compte que le but est de s'attaquer aux obstacles à l'apprentissage. Cela fait longtemps déjà qu'il y a des demandes pour qu'on le remplace par un autre mot. Si on le garde, il faut en tout cas s'entendre plus clairement sur ce qu'il recouvre et sur ce qu'il entraîne : en quoi consiste (et ne consiste pas) un diagnostic ? Dans quelle mesure est-il lié à la mise en place d'aménagements raisonnables : peut-on mettre en œuvre des aménagements raisonnables individuels même en l'absence de diagnostic ?

Les diagnostics établis par les CPMS diffèrent souvent de ceux des thérapeutes externes. Ceux-ci ont tendance à établir un diagnostic de type plus médical, qu'il n'est pas toujours facile de traduire en termes de conséquences sur l'apprentissage. Certains préfèrent parler de 'difficulté' plutôt que de 'trouble' (qui nécessite dans certaines disciplines un diagnostic pluridisciplinaire), ce qui peut être une raison invoquée par des écoles pour refuser la mise en place d'un protocole AR. Il serait utile de disposer d'un formulaire balisé, avec des questions précises centrées sur les troubles de l'apprentissage.

Il y a des parents qui invoquent le RGPD pour refuser qu'on communique le diagnostic, ce qui complique l'élaboration du protocole AR parce qu'il manque des éléments clés. À l'inverse, il arrive que des informations confidentielles soient reproduites telles quelles dans le protocole AR (ex. 'autisme'), créant ainsi une étiquette stigmatisante qui risque de suivre l'enfant tout au long de sa scolarité. Ce dont on a besoin, disent les coordonnateurs des pôles territoriaux, ce n'est pas de connaître le nom du trouble, mais de savoir comment cela se manifeste pour l'enfant dans le contexte de sa classe.

En plus de problèmes liés au respect du secret professionnel, le diagnostic n'est pas toujours, pour les pôles, le bon point de départ : on se rend parfois compte que la difficulté se situe ailleurs et qu'il faut d'abord intervenir à un autre endroit. On peut en outre se demander si un diagnostic est indiqué pour de jeunes enfants, avant 6 ou 8 ans. En maternelle, il est très difficile de trouver des spécialistes (pédopsychiatres, neuropsychiatres...) pour établir un diagnostic, ce qui retarde l'accompagnement des enfants. Une simple attestation de besoins peut déjà permettre d'avancer.

Quelqu'un cite aussi des cas problématiques de diagnostics établis par des logopèdes engagées par une école dans le cadre de son capital périodes NTPP, ce qui pose un problème de déontologie. La réglementation devrait empêcher ce genre de pratique. Autre dérive signalée : des écoles qui inventent des règles et qui réclament par exemple un bilan de l'année en cours, obligeant ainsi les parents à refaire un diagnostic chaque année (comme si un enfant dyslexique une année pouvait ne plus l'être l'année suivante...). Il faudrait préciser clairement dans une circulaire qu'il n'est pas nécessaire de refaire un diagnostic chaque année.

On se pose une question pratique : de quel document du protocole l'école ordinaire, qui est la garante du processus, doit-elle physiquement disposer et est-ce que la direction peut se contenter d'attester 'sur l'honneur' qu'elle a reçu un diagnostic (ce qui permet à certaines écoles d'établir un protocole AR sans diagnostic) ?

Enfin, les participants constatent et déplorent l'impact du niveau socio-économique des parents sur l'accessibilité au diagnostic, et donc aux aménagements raisonnables, pour leurs enfants : un diagnostic peut coûter cher et les parents socialement moins bien intégrés ne savent pas toujours à qui s'adresser.

## **2** L'élaboration du protocole

Un premier constat est qu'il n'y a pas de lien entre le nombre de protocoles et le nombre d'aménagements raisonnables effectivement mis en place : ce sont deux indicateurs distincts. Il y a des écoles qui ont beaucoup de protocoles mais uniquement 'sur papier' (essentiellement pour se protéger contre un éventuel recours ultérieur des parents) et d'autres qui sont beaucoup plus inclusives et qui font beaucoup d'aménagements avec peu de protocoles. Le nombre de protocoles ne peut donc pas être un critère d'évaluation pour les pôles ou les écoles. Il y a pourtant des signaux en ce sens qui sont envoyés aux écoles, indiquant par exemple qu'elles ont droit à une puéricultrice supplémentaire si elles ont conclu un certain nombre de protocoles AR.

Une bonne pratique mentionnée est la lecture d'un bilan en duo entre un spécialiste du pôle et l'enseignant. Cela permet à l'agent du pôle de 'traduire' les besoins de l'élève en aménagements raisonnables concrets et donc de mettre au point un protocole AR adéquat.

Pour l'élaboration du protocole, de caractère assez formel, des coordonnateurs suggèrent de recueillir l'avis de l'enseignant (au moyen d'un questionnaire, d'un entretien...) pour qu'il puisse expliquer avec ses mots ce qu'il vit en classe. Le pôle n'est pas toujours présent au moment de l'établissement du protocole. Certains estiment pourtant qu'il peut apporter une expertise que ne possèdent pas toujours l'école, les parents et même le CPMS (on cite des cas où une logopède du CPMS participe par exemple à l'élaboration d'un protocole pour un enfant avec des problèmes de kinésithérapie). Il peut en résulter des protocoles inadéquats, qui ne fonctionnent pas et qu'il faut revoir. On fait alors appel au pôle en urgence et il doit tenter de remédier au problème au lieu de participer dès le début à l'élaboration d'un protocole pertinent.

Le protocole est un outil qui fait état des besoins spécifiques de l'élève et qui détermine les aménagements raisonnables que l'école s'engage à mettre en place. C'est un contrat. Mais les missions des pôles ne se limitent pas à l'élaboration et à la mise en œuvre de protocoles individuels : ils devraient aussi impulser une réflexion fondamentale sur l'école inclusive, la pédagogie différenciée, les aménagements universels... S'il y a une vraie réflexion et un travail de fond en amont, la mise en place des aménagements est plus facile.

Certains coordonnateurs de pôle ont l'impression que des protocoles d'aménagements raisonnables sont détournés de leur fonction première (apporter une aide concrète à un élève qui connaît des difficultés d'apprentissage spécifiques) pour couvrir des problèmes d'ordre général (on cite des cas où l'objet du protocole est que l'enseignant 'fasse preuve de plus de bienveillance', par exemple), des pratiques pédagogiques différenciées ou des aménagements universels qui devraient de toute façon être mis en place dans une école inclusive. Les pôles doivent être attentifs à ne

pas participer à cette dérive. Certains veillent à préciser sur le protocole 'aménagement spécifique ou destiné à toute la classe' pour bien différencier les deux aspects.

Attention, lors de la réunion de concertation visant à élaborer le protocole, à ne pas multiplier inutilement les intervenants. Un parent se retrouve parfois seul face à dix personnes autour de table et risque de se sentir culpabilisé devant tous ces professionnels.

Qui rédige le protocole ? En principe, l'enseignant de l'élève. Mais c'est parfois un collègue qui ne connaît ni l'enfant, ni le contexte de la classe (un prof de gym, par exemple...) qui le fait pendant une heure de fourche. Cela peut expliquer les grandes différences de qualité et de contenu des protocoles AR. Certaines écoles font appel au pôle pour rédiger le protocole (autrement dit, pour 'se charger de la paperasse'...), mais le pôle n'a pas une simple fonction 'technique' de rédaction, il a plutôt un rôle de soutien et de conseil.

Idéalement, l'élève doit être acteur de son protocole. Dans une école, la référente AR corédige un projet de protocole avec lui et le présente ensuite aux enseignants. Mais certaines écoles refusent que l'élève soit impliqué dans l'élaboration de son protocole.

La signature d'un protocole engage l'école à mettre en place les aménagements convenus. Mais il n'est pas toujours facile de savoir à l'avance s'ils seront réellement efficaces. C'est pourquoi un pôle explique que, chez lui, l'élaboration du protocole se fait en deux temps : lors d'une première réunion, on s'accorde de manière informelle, sans rien signer, sur des aménagements à tester. Si ceux-ci s'avèrent pertinents, ils sont actés et les parents viennent signer le protocole avec l'école.

En résumé, les coordonnateurs de pôles s'interrogent sur le sens à donner à l'augmentation des protocoles AR : est-ce un signe positif indiquant que l'école devient plus inclusive ? Pas nécessairement, pour les raisons évoquées plus haut.

### **3 La mise en œuvre des aménagements raisonnables**

C'est lors de la phase de la mise en œuvre des aménagements raisonnables que la question de la délimitation des territoires et de la répartition des rôles entre les différents intervenants (voir ci-dessous) se pose avec le plus d'acuité. Il y a un manque de cohérence : les textes organisant les CPMS disent qu'ils sont censés participer à la mise en œuvre des aménagements raisonnables (dans le cadre de leurs contacts avec les parents), mais leur direction invoque souvent l'argument que ce n'est pas leur mission et qu'ils n'ont ni le personnel, ni les outils pour cela. Un texte de clarification rédigé par l'administration serait souhaitable.

On voit ainsi des CPMS s'impliquer activement dans la mise en œuvre du protocole, partager leurs informations et collaborer activement avec l'école et le pôle. C'est alors que le travail est le plus constructif. D'autres restent davantage en retrait ou même mettent certaines choses en place de leur côté, sans passer par la case 'protocole'.

Du côté des écoles et des équipes enseignantes aussi, le tableau est très contrasté. Certains enseignants ouvrent leur porte au pôle, avec lequel ils ont établi un lien de confiance, et n'ont pas peur de l'inclusion. Mais d'autres s'opposent, font de la résistance et menacent même de se mettre – ou se mettent carrément – en arrêt maladie si le pôle vient dans leur classe. Le meilleur moyen de vaincre ces résistances est sans doute de passer par les collègues : un coordonnateur de pôle suggère d'organiser des rencontres entre enseignants 'convaincus' et 'réticents' pour que les premiers puissent sensibiliser les seconds.

Les contacts sont facilités si un agent du pôle est spécifiquement dédié à telle ou telle école et s'il ne se contente pas de donner des conseils mais fait de la co-intervention avec l'enseignant en prenant en charge un groupe de besoins. Mais il s'agit bien d'une co-construction : certaines écoles ont en effet tendance à considérer le pôle comme le 'sauveur' et à se reposer sur lui. Il est important de rappeler que la fonction du pôle est de conseiller, de

soutenir et d'outiller, mais que la responsabilité de la mise en œuvre des aménagements raisonnables incombe avant tout à l'école et à l'équipe enseignante.

L'une des formes que peut prendre cette fonction de soutien est de sensibiliser les enseignants à la manière de communiquer avec les parents dont les enfants ont des difficultés en faisant preuve d'empathie. C'est ce qu'a fait par exemple un pôle (même si d'autres coordonnateurs estiment qu'il s'agit en fait d'une action de formation, qui ne relève pas de la mission des pôles territoriaux). Un autre pôle a organisé un atelier avec les enseignants pour les aider à identifier les leviers sur lesquels ils peuvent agir et ceux sur lesquels ils n'ont pas de contrôle (comme réduire le temps passé à la maison sur les écrans).

La circulaire dit que le pôle n'est pas censé fournir des outils matériels à l'école. Le but de cette disposition est d'éviter que les écoles demandent aux pôles de financer des outils à leur place. Mais c'est ambigu : ce qui fonctionne bien et qui contribue aux bonnes relations entre les partenaires, c'est quand le pôle dispose d'une palette d'outils qu'il peut prêter à l'école pour qu'elle puisse investir dans leur achat en toute connaissance de cause.

Enfin, un autre aspect important est que le pôle soit capable de s'adapter à la culture de chaque école. Il faut prendre chaque école là où elle est, même si elle a une tradition plus 'élitiste' et si elle a une vision critique de l'inclusion et de la différenciation, et avancer progressivement avec elle, à petits pas.

## **4** L'évaluation

Les avis divergent quant à la fréquence des évaluations. Pour certains, il y a trop peu de moments d'évaluation. Le décret n'en prévoit que quelques-uns : une fois en maternelle, une fois dans le fondamental et deux fois pendant le cursus secondaire. Il faudrait au minimum une évaluation par an, si possible en début d'année au moment du changement de classe. En plus de ne pas permettre de feed-back sur l'efficacité des aménagements mis en place, l'absence d'évaluation peut être un facteur de démotivation pour les enseignants et les agents du pôle, qui ne voient pas à quoi servent leurs efforts. Un vade-mecum réalisé à Liège prévoit une évaluation en début d'année et après chaque bulletin.

D'autres coordonnateurs craignent que ces évaluations formelles prennent beaucoup de temps, alourdissent la charge de travail et soient un facteur dissuasif pour les enseignants. Dans l'enseignement secondaire, elles sont particulièrement difficiles à organiser à cause de la multiplicité des acteurs concernés ; dans le fondamental, c'est plutôt le grand nombre d'écoles qui pose problème aux pôles. Ces coordonnateurs sont plutôt favorables à des évaluations informelles, pas forcément écrites, qui peuvent porter sur l'un ou l'autre aspect précis du protocole. Il faut en tout cas éviter les pseudo-évaluations, lorsque la réunion est uniquement convoquée pour justifier une décision de réorientation qui a déjà été prise.

On cite l'exemple positif d'une école qui organise trois fois par an 'un conseil des protocoles' qui réunit les enseignants, les parents, le CPMS et le pôle. Les protocoles en cours sont examinés individuellement, évalués et, au besoin, adaptés.

Compte tenu du temps que prennent les évaluations alors que tous les acteurs concernés ont un agenda chargé, on cite deux exemples de pratiques qui peuvent faciliter le processus : une école qui récolte les avis des enseignants et du pôle lors d'une séance en ligne sur Teams avant de rencontrer les parents et une autre qui organise les moments d'évaluation en même temps que la réunion sur les IPT.

Comme le protocole est un accord convenu entre l'école et les parents, sans nécessairement l'implication du pôle, celui-ci ne participe pas toujours à l'évaluation. Mais il est parfois appelé à la rescousse en cas de difficulté. Il arrive même qu'il soit invité sans connaître l'élève en question. Certains refusent alors de participer à l'évaluation, d'autres acceptent mais après avoir fait une observation.

Il y a aussi des pôles qui ne s'impliquent pas dans l'évaluation parce qu'ils se sentent en porte-à-faux : d'une part, ils doivent instaurer un lien de confiance avec l'école et d'autre part l'évaluation les amène à juger les pratiques de l'école et des enseignants. Pour eux, c'est le rôle de la direction de l'école d'évaluer la mise en place ces aménagements raisonnables, les pôles ne sont pas des inspecteurs.

Un pôle a expliqué qu'il participait uniquement à une réunion quand c'était explicitement pour un projet positif pour l'élève, et pas seulement pour entériner une décision de réorientation.

Il est important de pouvoir faire entendre la voix de l'élève dans l'évaluation. Il faudrait à tout le moins lui demander de faire une auto-évaluation avant la réunion et prendre cet avis en compte. Mais la présence de l'élève lors de la réunion est parfois utile aussi pour aider les parents à mieux se rendre compte de la réalité de la situation.

Un autre aspect important est de cadrer le mieux possible ce qu'on évalue : est-ce qu'on évalue l'évolution de l'élève ? les aménagements mis en place ? la pertinence et la suffisance des aménagements raisonnables ? L'évaluation doit-elle être uniquement individuelle ou aussi collective ? Les pôles ne sont pas d'accord sur cette question : pour les uns, il serait intéressant de pouvoir évaluer aussi les pratiques de différenciation mises en place par l'école pour tous les élèves. Pour les autres, ce n'est pas le rôle du pôle de faire ça et cela risque aussi de le faire apparaître comme un 'inspecteur' aux yeux des enseignants et de nuire ainsi à la relation de confiance avec eux.

Avec les parents, l'évaluation se passe d'autant mieux qu'une relation de confiance a été instaurée avec eux depuis le début du processus. Mais il arrive aussi que des parents demandent une réunion d'évaluation uniquement pour vérifier que les aménagements raisonnables ont bien été mis en place.

## **Thèmes transversaux**

### **● La clarification des rôles**

Il y a une demande très forte, et récurrente dans tous les ateliers, de clarification des rôles entre les écoles coopérantes, les CPMS et les pôles dans tout le processus des aménagements raisonnables, en commençant par rappeler la fonction de leadership la direction de l'école coopérante. Plusieurs coordonnateurs estiment qu'au début de la réforme, certaines écoles se sont senties un peu dépassées par les événements et se sont reposées sur leur CPMS, qui a pris le pouvoir dans ce domaine et qui est devenu décisionnaire. Il leur est parfois difficile, aujourd'hui, de faire marche arrière.

Il faut insister sur le fait que c'est à la direction de l'école d'organiser et d'animer les réunions de concertation entre les différents acteurs. Ce qui marche bien, c'est quand la direction prend l'initiative de réunir son CPMS et son pôle territorial autour de la table et qu'elle les amène à collaborer. Il faut aussi qu'elle sache motiver ses enseignants et qu'elle n'ait pas peur d'adopter parfois une attitude plus directive avec ceux qui sont plus réfractaires.

L'argument selon lequel 'le CPMS est le partenaire privilégié des écoles' est parfois utilisé pour écarter le pôle de la concertation. Il faudrait clarifier cette idée de 'partenaire privilégié' (mais pas exclusif) et préciser la fonction du pôle. Les textes actuels, disant que 'le pôle peut intervenir si nécessaire', sont ambigus pour certains alors que d'autres pôles jugent cette formulation adéquate.

### **Relations avec les CPMS**

Il ressort des échanges un tableau très contrasté des rapports entre les CPMS et les pôles territoriaux. Un certain nombre de coordonnateurs de pôle témoignent de relations constructives, d'une confiance mutuelle, d'une bonne

collaboration et d'échanges d'information. Cela dépend en partie du rôle proactif de l'école, qui prend l'initiative de les réunir autour de la table (voir ci-dessus), de l'attitude du CPMS et du pôle lui-même, qui veille à ne pas empiéter sur le terrain des CPMS. Plusieurs pôles ont ainsi établi une convention avec le CPMS prévoyant entre autres que s'ils sont sollicités pour une demande, ils en informent automatiquement le CPMS pour que celui-ci ne se sente pas court-circuité (même si c'est en principe l'école qui est responsable de cette communication).

Une autre bonne pratique qui facilite les contacts est lorsque le CPMS établit et communique au pôle (et vice-versa) un listing de tous ses agents, avec leur fonction et leurs coordonnées (GSM, e-mail), en indiquant dans quelles écoles ils sont actifs.

Ailleurs, les choses se passent moins bien. Certains CPMS se sentent visiblement menacés par la création des pôles et adoptent une attitude de méfiance envers eux. Tantôt ils refusent de s'impliquer (et se disent par exemple non habilités pour établir un diagnostic, ne veulent pas délivrer une attestation de besoins spécifiques ou prétendent ne pas avoir le bon outil pour évaluer l'élève), tantôt ils cherchent à piloter tout le processus (parfois même à la place de l'école) et ne partagent pas certaines informations. Le fait qu'une école s'adresse directement au pôle peut être une source de frustration pour un CPMS. Il arrive aussi qu'un CPMS réoriente un élève en dehors de tout protocole.

Un problème particulier se pose avec des parents qui, pour l'une ou l'autre en raison, ne veulent pas être en contact avec le CPMS. Les pôles peuvent alors jouer un rôle de médiation. L'un d'entre eux a réalisé un folder explicatif qui est distribué aux parents par la direction de l'école seulement en cas de blocage pour instaurer le dialogue entre les acteurs.

Lorsque les parents ne respectent pas un engagement qu'ils ont pris dans le protocole AR (comme de faire suivre une thérapie à leur enfant), c'est le rôle du CPMS de le leur rappeler, mais il ne le fait pas toujours.

## **Relations avec les écoles et les équipes enseignantes**

En général, on estime que les référents AR dans les écoles sont de bons relais et facilitent beaucoup la collaboration avec les pôles, à condition qu'ils soient bien choisis, qu'ils soient stables (pas un nouveau référent AR chaque année), que leur rôle soit bien défini et qu'ils disposent du temps suffisant pour remplir leur mission. Un effet indésirable est qu'un référent AR trop investi peut parfois déresponsabiliser les autres enseignants, qui se reposent alors sur lui.

On déplore le fait que la collaboration avec les écoles soit parfois purement formelle : certaines écoles suivent parfaitement le schéma et 'cochent toutes les cases', mais uniquement dans le but, déjà fixé à l'avance, d'orienter un élève dans l'enseignement spécialisé.

Une coordinatrice pointe un aspect que les pôles eux-mêmes doivent travailler pour avoir de bonnes relations avec l'école : s'ils veulent bien dialoguer avec les enseignants, leurs agents ne doivent pas avoir un profil et tenir un langage trop 'médical' mais aussi développer leurs compétences pédagogiques, ce qui n'est pas toujours le cas.

## **● Secret professionnel**

Le secret professionnel est régulièrement un obstacle à la collaboration dans la mesure où certains CPMS invoquent cet argument pour ne pas communiquer des informations. Pour lever cet obstacle, on suggère d'indiquer clairement que tout membre du personnel (des CPMS, de l'école et des pôles) est soumis au secret professionnel.

Parfois, au nom du secret professionnel ou du RGPD, on ne transmet pas des informations pourtant indispensables et parfois, au contraire, on viole allègrement le droit au respect de la vie privée – par exemple quand des listes d'élèves sous protocole AR sont affichées aux valves de l'école.

Un pôle signale que, grâce aux DPO (délégué à la protection des données) des CPMS et des pôles, il est parvenu à négocier une convention de collaboration avec le CPMS, qui contient des règles claires sur le partage des données entre les membres des deux institutions. Cette pratique gagnerait à être généralisée.

## ● La différence de fonctionnement entre le fondamental et le secondaire

Les coordonnateurs de pôles territoriaux observent une grande différence entre l'enseignement fondamental, où la mise en œuvre des aménagements raisonnables se passe généralement bien et où il y a une bonne collaboration avec les équipes enseignantes, et l'enseignement secondaire, où les difficultés sont beaucoup plus nombreuses : directions débordées, enseignants plus sceptiques vis-à-vis de l'école inclusive et plus méfiants envers des intervenants extérieurs, qui connaissent moins bien leur classe parce qu'ils ne l'ont que quelques heures par semaine et qui se sentent dès lors moins responsabilisés, élèves qui nécessitent un suivi plus intensif parce qu'ils ont accumulé des difficultés qui n'ont pas été traitées à temps... Les concertations sont difficiles, voire impossibles, à organiser au vu du manque de temps disponible et du nombre d'acteurs concernés. Il ne sert à rien de vouloir imposer certaines choses de force aux enseignants, il faut les convaincre et les motiver, mais cela demande beaucoup de temps.

## Messages finaux

En conclusion, les coordinateurs de pôles sont invités à formuler leurs messages clés sur les priorités auxquelles il faudrait travailler selon eux :

- Clarifier les rôles des écoles coopérantes, des CPMS et des pôles dans l'élaboration des aménagements raisonnables et rappeler surtout la fonction de leadership de l'école coopérante dans l'articulation des CPMS, des pôles et des équipes enseignantes.
- Comment construire la confiance avec les CPMS et créer des espaces de concertation pour pouvoir mieux partager des informations ? Comment surmonter en particulier l'obstacle du secret professionnel (en se basant par exemple sur les conventions qui ont été négociées par certains pôles avec leur CPMS) ?
- Revoir le terme de diagnostic, qui est mal choisi. S'il ne change pas, peut-on le définir plus clairement et s'accorder sur ce qu'est (et n'est pas) un diagnostic ? Dans quelle mesure est-il lié à la mise en place d'aménagements raisonnables : peut-on faire des aménagements raisonnables individuels même en l'absence de diagnostic, sachant que la validité de celui-ci dépend du développement de l'enfant et que certaines familles y ont plus difficilement accès ?
- Le nombre de protocoles d'aménagements raisonnables n'est pas un indicateur que l'école devient plus inclusive : c'est la qualité des pratiques, et non la quantité, qui est déterminante.

## Ateliers participatifs du Pacte : Rencontres « Aménagements raisonnables »

Namur, le 8 octobre 2024

### Échanges entre directions d'écoles coopérantes

Depuis 2018, les aménagements raisonnables sont devenus une réalité pour les établissements scolaires. On en dénombre aujourd'hui 23.000 contre environ 4.000 durant l'année scolaire 2020-21. Cela témoigne de l'existence d'un réel besoin.

Quatre journées de rencontre consacrées à ce thème sont prévues cet automne : les trois premières réunissent respectivement des coordonnateurs de pôles territoriaux, des directions d'écoles d'enseignement ordinaire et des directions de CPMS avant une journée commune avec des intervenants de ces trois groupes. Le but est de faire le point sur la mise en place des aménagements raisonnables (qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qu'il faut améliorer...), notamment pour alimenter un futur décret en préparation sur le sujet.

Les échanges sont structurés autour des quatre moments clés dans le processus des aménagements raisonnables :

**LE DIAGNOSTIC** : il est établi par un spécialiste agréé (qui peut être un agent du CPMS) à la demande des parents

L'élaboration et signature d'**UN PROTOCOLE** : au moins entre l'école et les parents mais avec la participation possible du CPMS, du pôle territorial (surtout si son implication active est envisagée ultérieurement) et de spécialistes. Les principaux critères pour juger si un aménagement est raisonnable sont : le coût ; le risque que l'aménagement perturbe le reste de classe ; l'existence d'une alternative équivalente...

**LA MISE EN ŒUVRE** des aménagements raisonnables : l'école et l'équipe pédagogique sont à la manœuvre, éventuellement avec le soutien, à leur demande, du pôle territorial (soit un soutien pédagogique pour conseiller et outiller les enseignants, soit un suivi individuel auprès de l'élève)

**L'ÉVALUATION** de la mise en place des aménagements raisonnables, qui réunit les acteurs qui ont participé à l'élaboration du protocole pour voir si le dispositif est efficace ou s'il faut l'ajuster. Cependant, si on constate que ce qui a été mis en place ne suffit pas, le processus prévoit d'impliquer aussi le pôle territorial, même s'il n'était pas présent au départ, pour initier une nouvelle boucle.

Si la situation n'évolue pas positivement malgré plusieurs ajustements, on peut envisager une démarche d'orientation vers l'enseignement spécialisé, avec l'implication obligatoire du CPMS.

## Les échanges du 8 octobre

### 1 Le diagnostic

Dans l'enseignement fondamental, les directions constatent une nette évolution (positive) depuis cinq ans. **Grâce à la formation continuée**, les enseignants sont de plus en plus capables de gérer les aménagements raisonnables et savent comment adapter leur pratique. On parle aussi plus tôt des troubles de l'apprentissage, dès la maternelle (un moment où la proximité avec les parents est la plus grande) et le diagnostic est donc souvent établi dès l'entrée en primaire plutôt qu'à la fin de l'enseignement fondamental.

Les directions de l'enseignement fondamental constatent que les parents sont rarement à l'initiative du diagnostic : c'est souvent l'enseignant de l'enfant qui les alerte, en passant le cas échéant par le CPMS. Certains parents ne réagissent pas ou mettent du temps à le faire, le temps d'acceptation d'une difficulté par les parents pouvant être variable. Le diagnostic est donc souvent établi avec un certain retard, d'autant plus qu'il y a des délais d'attente chez de nombreux spécialistes.

La barrière de la langue, l'analphabétisme de certains parents, leur méfiance envers l'institution scolaire et le CPMS, leur manque de moyens financiers ou leur fatalisme (en raison d'une culture familiale dans laquelle les enfants vont traditionnellement dans l'enseignement spécialisé) constituent d'autres obstacles. Comme ce sont les parents qui sont à la manœuvre dans le système actuel, on perd des enfants, qui ne sont pas diagnostiqués ou qui le sont beaucoup trop tard.

C'est pourquoi certaines directions d'école voudraient qu'on imagine un moyen d'agir quand les parents ne bougent pas, par exemple en mandatant le CPMS pour intervenir. D'autres pensent qu'il n'est pas réaliste de vouloir court-circuiter les parents. Il faut plutôt s'efforcer de restaurer leur confiance dans les institutions (en combattant certains préjugés, du type 'le CPMS vaccine les enfants sans demander l'autorisation des parents') et de réunir tous les acteurs autour des besoins de l'enfant.

Plusieurs directions constatent que les parents disposent de différents leviers quand ils ne sont pas d'accord avec l'école : ils peuvent reprocher à l'école de n'avoir pas fait ce qu'il fallait et introduire un recours même s'ils n'ont pas joué leur rôle et n'ont pas respecté leurs engagements. Les enseignants, eux, n'ont pas d'endroit où ils peuvent

consigner les actions qu'ils ont mises en place, y compris leurs interpellations aux parents, et pointer la passivité des parents s'ils sont mis en cause. **Ou alors on leur demande de remplir une multiplicité de rapports pour se couvrir.**

Les diagnostics ou les bilans établis par des spécialistes externes mettent souvent les équipes pédagogiques en difficulté. Les uns ne font aucune proposition d'aménagements raisonnables, les autres joignent toute une liste (parfois plusieurs pages !) d'aménagements types, non individualisés. Il n'est pas facile alors d'expliquer aux parents qu'on ne peut pas tout faire alors que 'c'est le spécialiste qui l'a dit'. **Certains** participants souhaiteraient une règle les obligeant à faire un nombre limité de propositions d'aménagements raisonnables, ciblés sur les besoins de l'enfant. Une école a tenté de résoudre le problème en établissant un formulaire avec une liste d'aménagements qui sont possibles et raisonnables pour elle. Ce formulaire est remis aux parents d'enfants à besoins spécifiques. Lorsqu'ils se rendent chez le spécialiste, celui-ci choisit dans la liste ce qui lui semble nécessaire pour l'enfant.

D'autre part, certains spécialistes refusent d'établir un diagnostic de troubles autistiques ou de TDAH avant un certain âge (6-7-ans), mais en attendant les enfants sont là, en maternelle, avec leur problème. Certains pôles territoriaux acceptent d'intervenir malgré l'absence de diagnostic, d'autres pas. Les directions trouvent d'ailleurs que la question de savoir si le pôle peut/doit intervenir sans diagnostic n'est pas claire. En province de Luxembourg, par exemple, il y a très peu de spécialistes et il faut en moyenne un an d'attente pour pouvoir réaliser un diagnostic de dysphasie. Heureusement, le pôle est souple et accepte d'intervenir avant cela.

Dans le secondaire, le problème de l'établissement du diagnostic se pose moins puisque les élèves arrivent généralement avec un diagnostic existant. Mais il date parfois de plusieurs années, voire de l'entrée en primaire : ne faudrait-il pas fixer une période maximale de validité, deux ou trois ans par exemple ?

Dans les cas où le CPMS n'est pas en capacité d'établir de diagnostic, une école a rédigé un fascicule contenant les coordonnées de services, d'hôpitaux, de spécialistes... locaux pour que les parents sachent à qui s'adresser. En principe, ils peuvent se faire rembourser par leur mutuelle mais la procédure pour obtenir ce remboursement est très compliquée, estime une directrice.

Les directions du secondaire, elles, ne parlent pas d'un manque d'investissement des parents, mais plutôt d'une 'sur-reconnaissance' des troubles et d'une surprotection de l'enfant. Les parents ne sont pas assez conscients que leur enfant doit peu à peu s'autonomiser. Ils invoquent volontiers des troubles (TDAH, autistiques...) à propos d'un élève qui est simplement 'difficile', peu motivé ou paresseux. Le diagnostic peut aider à objectiver les choses.

Mais pas toujours. On observe une certaine confusion dans les diagnostics entre la notion de 'difficulté' et de véritable 'trouble' de l'apprentissage, qui nécessite des aménagements raisonnables. Une directrice explique qu'elle se base plutôt sur le bilan, qui est plus nuancé et qui identifie aussi une série de compétences et de points positifs : cela rassure les parents d'élèves qui ont de simples difficultés d'apprentissage. Ailleurs, la neuropsychiatre du pôle fait des observations en classe, ce qui permet de relativiser certains problèmes. Sa voix d'experte extérieure a plus de poids que celle de l'école. Il est aussi préférable que ce soit un intervenant externe (CPMS ou pôle), et non l'école elle-même, qui dise aux parents que l'aménagement demandé n'est pas raisonnable car l'école peut être accusée de ne pas vouloir aider l'enfant.

Ce qui est apprécié, c'est quand le CPMS ou le pôle a prévu une possibilité de demande directe (via Google Form ou un autre formulaire) pour les enseignants, qui peuvent expliquer leur problématique et demander une observation en classe. Et ce d'autant plus que le diagnostic fait par un spécialiste n'est pas réalisé dans un contexte de classe et qu'il y a parfois un décalage entre ce que le diagnostic établit (et les aménagements demandés) et ce qui se vit en classe.

## 2 L'établissement du protocole

Les directions confirment ce qu'ont dit les coordonnateurs de pôles territoriaux : beaucoup de choses sont mises en place en interne, dans l'attente d'un protocole ou même carrément sans le moindre protocole. En fait, celui-ci sert parfois à acter ce qui se faisait déjà. Lorsque des parents nient le problème de leur enfant ou n'agissent pas, certaines écoles (fondamentales) se passent de leur accord et mettent en œuvre des aménagements raisonnables sans protocole. Il s'agit pour elles d'une sorte de situation de 'non-assistance à personne en danger' mais elles souhaiteraient que cette possibilité soit formalisée et que le système soit rendu plus contraignant en donnant un rôle prépondérant à l'école (voir aussi plus haut). D'autres recourent à des aménagements universels en cas d'inaction des parents, mais ceux-ci n'ont alors aucun recours puisqu'ils ne sont pas venus signer un protocole.

La procédure d'élaboration du protocole est chronophage et inutilement lourde, estiment les directions d'écoles. Il faut remplir un tas de données qui se trouvent déjà dans le dossier de l'élève. Pour gagner du temps, certaines écoles utilisent un formulaire-type ou un protocole AR prérempli avec des cases à cocher pour les situations classiques et une rubrique 'autres' pour les cas plus particuliers. Le CEGEC a aussi créé un canevas de protocole qui est jugé très utile. On suggère de rédiger un vade-mecum inter-réseaux contenant des exemples concrets de protocoles.

Une école secondaire explique comment elle procède : au moment de l'inscription, on demande aux parents s'il y a déjà un bilan pour leur enfant et s'il a bénéficié d'aménagements raisonnables. Si c'est le cas, les parents sont contactés par la référente AR, qui analyse le bilan. Une réunion est organisée entre la direction, la référente AR et les parents pour trouver un juste milieu entre les demandes d'aménagements et les possibilités de l'école. Une fois le protocole signé, il est communiqué aux enseignants en conseil de classe et placé sur le drive de l'école.

Une autre école a imaginé un mode de fonctionnement un peu différent afin d'éviter la lourdeur de la procédure et de surmonter la difficulté de concilier des agendas surchargés pour fixer une réunion (les parents ne sont pas toujours disponibles en journée et les enseignants en soirée) : après avoir reçu la demande des parents avec le diagnostic, la référente AR voit l'élève, fait une proposition de protocole et l'envoie aux parents pour qu'ils la valident par retour de mail. On ne voit les parents qu'en cas de désaccord. Une autre direction encore envoie aux enseignants la liste des aménagements raisonnables de l'année précédente en leur demandant s'ils restent d'actualité. Il suffit alors d'ajouter les protocoles des nouveaux élèves à besoins spécifiques.

Des écoles secondaires qui doivent gérer plusieurs centaines de protocoles AR pointent qu'il leur est impossible d'organiser chaque année une réunion pour rediscuter de chaque protocole. Celui-ci est donc automatiquement reconduit d'année en année, sauf demande écrite des parents pour le modifier.

Cela soulève des questions sur les modifications du protocole, en lien avec l'(absence d')évaluation (voir plus bas). Si un de ses éléments change, faut-il redemander l'avis du spécialiste et refaire signer toutes les parties concernées ? Et jusqu'à quand un protocole est-il valable ? À quelle fréquence doit-il être évalué, peut-il être simplement reconduit d'une année à l'autre sans évaluation ?

En principe, le protocole doit être signé par les deux parents, ce qui peut poser des problèmes avec des couples séparés et en conflit : il arrive qu'un parent refuse de le signer par mesure de représailles contre l'autre. Que faire alors, se demandent des directeurs ? Une école secondaire estime par contre que ce n'est pas un problème : comme un parent peut inscrire son enfant seul, il peut aussi être le seul à signer le protocole.

Lorsque l'élève est impliqué dans l'élaboration du protocole, ce qui est loin d'être toujours le cas, sa présence lors de la réunion de concertation permet parfois de relativiser les demandes des parents et de se rendre compte qu'il n'est pas preneur de certains aménagements demandés.

Compte tenu des délais parfois très longs pour obtenir un rendez-vous chez un spécialiste et pour pouvoir donc établir un protocole, plusieurs écoles (secondaires) ont un système permettant de signaler dès l'inscription les élèves

à besoins spécifiques : un talon ou un document à remplir, joint au formulaire d'inscription, une mention invitant les parents à contacter la direction (adjointe) si leur enfant a besoin d'aménagements raisonnables... Ces données sont ensuite mises sur l'intranet de l'école ou sur un drive partagé que les enseignants peuvent consulter. Ils peuvent ainsi déjà être attentifs aux élèves concernés, avant même tout protocole formel. On cite aussi l'exemple d'un pôle qui informe l'école dès la rentrée des élèves qui ont déjà eu des aménagements raisonnables, ce qui est très apprécié.

Il est important d'améliorer l'information des parents, dont beaucoup voient dans le protocole une garantie de réussite ou une solution miracle pour leur enfant alors qu'il signifie simplement que l'école s'engage à mettre en place des moyens pour aider l'élève. Ils doivent savoir que l'école ne transigera pas sur le niveau exigé et les attentes du dréférentiels : les aménagements raisonnables n'ont pas pour effet d'abaisser les exigences scolaires. D'autre part, il faut rappeler aux parents que les aménagements raisonnables impliquent aussi des obligations pour eux (suivre leur enfant, lui acheter du matériel adapté, lui faire suivre une thérapie...). Une rubrique 'engagement parental' dans le protocole permettrait de clarifier cela. Un directeur explique qu'il note l'engagement des parents dans la rubrique 'Remarques'.

Lorsque l'aménagement consiste en l'utilisation d'un outil numérique, il faut que l'élève ait appris en dehors de l'école à s'en servir de manière autonome. Veiller à cela est une autre tâche des parents. Mais il est fréquent que ce soit l'enseignant qui doit apprendre à l'élève comment utiliser l'outil. Ce n'est pas sa tâche et cela devrait aussi être précisé dans le protocole.

Il y a aussi des parents qui ignorent que le protocole ne suit pas leur enfant en cas de changement d'école ou que l'enfant peut également bénéficier d'aménagements raisonnables au moment de passer son examen de permis de conduire.

On recommande donc de rédiger un fascicule d'information des parents simple et efficace pour expliquer le fonctionnement des pôles territoriaux ainsi que les possibilités et les limites des aménagements raisonnables.

### **3 La mise en œuvre des aménagements raisonnables**

La mise en œuvre des aménagements raisonnables incombe avant tout aux enseignants et aux directeurs qui doivent organiser les réunions avec les parents, avec le soutien du pôle territorial. La difficulté réside dans le grand nombre et la diversité des aménagements à gérer, en particulier dans le secondaire où un prof peut donner cours dans une dizaine de classes différentes dans lesquelles il y a chaque fois plusieurs élèves à besoins spécifiques. 'Chaque aménagement pris isolément est raisonnable, mais c'est leur multiplicité qui devient déraisonnable', dit ainsi un directeur.

Les enseignants chevronnés sont souvent les mieux armés pour gérer les aménagements raisonnables alors que les jeunes diplômés sont plus démunis. Beaucoup de hautes écoles et d'universités continuent à former les enseignants pour une époque révolue, estiment les directions, et trop souvent les jeunes profs découvrent sur le terrain les classes à profils multiples. Il faudrait revoir leur formation, qui devrait comprendre davantage de stages dans des écoles avec un grand nombre d'aménagements raisonnables et d'élèves à besoins spécifiques.

Un problème supplémentaire est lié à la pénurie d'enseignants, qui contraint les écoles à engager des profs qui n'ont pas les titres pédagogiques requis. A fortiori, ils n'ont donc aucune formation aux aménagements raisonnables. Le problème se pose en particulier dans l'enseignement qualifiant, où travaillent beaucoup d'anciens professionnels des spécialités enseignées. Pour les enseignants intérimaires, il est aussi difficile de gérer des aménagements raisonnables pendant une période limitée avant d'être chaque fois affectés à une autre école.

L'intervention des pôles territoriaux est jugée de manière très variable par les directions d'écoles : tantôt la collaboration est excellente, avec des équipes motivées et un bon équilibre entre suivi individuel et soutien collectif, tantôt

les écoles déplorent le manque de compétences des agents du pôle, jeunes et peu expérimentés. 'Les enseignants en savent régulièrement plus qu'eux, ils ont besoin d'un réel soutien et pas de quelqu'un qui leur tape sur l'épaule en disant : c'est très bien ce que vous faites, continuez comme ça', estiment des directeurs et directrices du fondamental. Cette grande disparité est illustrée par l'exemple d'une directrice de trois implantations scolaires qui collabore avec trois pôles différents : la collaboration est excellente avec l'un et beaucoup moins bonne avec les deux autres.

Une direction dit que son pôle a identifié trois aménagements raisonnables qu'il maîtrise et qu'il peut mettre en place. Cela limite les possibilités, mais c'est aussi une garantie de qualité.

Les pôles disposent parfois de moyens disproportionnés pour suivre des élèves en intégration, estiment des directions. Heureusement, les agents des pôles utilisent souvent une partie de ce temps pour intervenir aussi dans des classes où il y a des élèves en aménagements raisonnables. Cela profite donc surtout aux écoles qui ont beaucoup d'intégrations. Mais comme on va vers la fin des intégrations, certains craignent que cet effet indirect ne soit plus possible à moyen terme.

Le choix des pôles de suivre un élève plutôt qu'un autre n'est pas très clair pour les écoles, qui observent de grandes différences d'un pôle à l'autre. Elles regrettent également que les interventions de leur pôle ne débutent que fin septembre et s'arrêtent début juin alors que les mois de juin et de septembre sont des périodes clés pour préparer la nouvelle année scolaire.

Plusieurs écoles veillent à bien informer leurs équipes des aménagements raisonnables qui sont mis en œuvre. Par exemple avec un cadastre reprenant, pour chaque élève concerné, sa classe, les coordonnées de ses parents, un résumé du protocole et l'identification du type d'aménagement (ciblé, autonome ou universel) ou avec des fiches mentionnant ces données et disponibles sur l'intranet. Le référent AR tente alors de vulgariser le diagnostic du spécialiste pour qu'il soit compréhensible pour les enseignants.

Certaines écoles peuvent aussi compter sur d'autres aides pour mettre en œuvre les protocoles AR : des bénévoles, des étudiants stagiaires en ergo ou, dans un cas, une orthopédagogue financée par la commune qui intervient un jour par semaine et dont le soutien est très apprécié. On plaide pour généraliser ce système et pour donner les moyens aux écoles de disposer de spécialistes référents (orthopédagogue, logopède...).

Les directions du fondamental et du secondaire ont une expérience très différente des pôles. Le secondaire est plutôt satisfait, au contraire du fondamental qui a souvent des quotas d'heures plus bas qu'une grosse école secondaire. Il est donc difficile de faire intervenir le pôle pour si peu d'heures.

## **4** L'évaluation

L'évaluation apparaît un peu comme le parent pauvre de la procédure. Entre le suivi du plan de pilotage, les réunions pour élaborer les protocoles, la mise en œuvre des intégrations et des aménagements raisonnables..., elle passe souvent à la trappe. En raison de la surcharge de travail et des lourdes contraintes administratives, il est compliqué d'en trouver encore du temps pour ça, en particulier dans l'enseignement qualifiant, où il y a beaucoup d'aménagements raisonnables. La multiplicité des acteurs impliqués et le grand nombre d'enseignants en réduction de charge compliquent encore les choses.

Rares sont donc les écoles qui ont mis en place un mode formel d'évaluation. Elles appliquent plutôt un système à deux vitesses : une évaluation informelle, qui leur semble suffisante dans la plupart des cas (quand tout va plus ou moins bien), et plus formelle seulement si les parents ou un enseignant signalent un problème. Dans ce cas, une réunion d'évaluation est organisée. Les directions justifient ce mode de fonctionnement de deux manières : d'une part, il leur serait matériellement impossible d'avoir une réunion d'évaluation pour tous les élèves qui ont des aménagements

raisonnables et, d'autre part, ce ne sont pas toujours ces élèves-là qui ont le plus de problèmes scolaires (d'autant plus qu'ils sont souvent suivis à la maison) : il y a aussi d'autres élèves en difficulté, qui ne sont pas diagnostiqués et qui passent sous le radar.

Une école qui se contentait jusqu'ici d'une évaluation informelle lors de contacts épisodiques avec les parents (téléphone, réunions de parents...) dit qu'elle a décidé d'organiser cette année-ci un moment d'évaluation en janvier-février, avec les parents mais aussi les élèves en aménagements raisonnables. Elle pense en effet que l'évaluation informelle a ses limites et qu'un moment plus formalisé, surtout en présence des élèves, peut apporter des éléments d'information utiles.

L'évaluation se fait souvent aussi lors du conseil de classe (ou du conseil de guidance), en présence ou non du pôle et/ou du CPMS. Leur présence apporte une plus-value, mais les directions d'écoles comprennent qu'il ne leur est pas possible d'assister à tous les conseils de classe, compte tenu du nombre d'écoles dans lesquelles ils sont actifs. Dans la pratique, ils sont là surtout pour les cas 'lourds' ou compliqués. Si l'évaluation en conseil de classe conclut à la nécessité de modifier le protocole, la direction rencontre les parents et l'élève pour en discuter. D'autres écoles profitent de la présence des pôles territoriaux lors des réunions d'intégration pour évaluer aussi les aménagements raisonnables.

Des directions du fondamental rappellent qu'il n'y a pas de jours blanc qui permettent à l'équipe pédagogique d'organiser des réunions d'évaluation. Où trouver le temps pour toutes ces réunions ? Elles estiment que l'évaluation doit faire partie du temps de travail des enseignants et pas venir en plus.

Plusieurs formes d'évaluation indirecte ou partielle sont citées :

- Deux écoles ont mis en place en 1ère et 2e secondaire une activité complémentaire 'Méthode de travail' où les élèves à besoins spécifiques fixent et évaluent leurs objectifs par rapport à leur protocole, sous la supervision d'enseignants. Mais elles craignent que cette activité complémentaire ne sera plus possible lorsque le tronc commun entrera en vigueur.
- Certaines directions du fondamental ont instauré des moments d'évaluation formel trois fois par an entre l'école, le pôle et le CPMS. Et quand c'est nécessaire, les parents sont invités à une nouvelle rencontre une semaine après la première réunion entre professionnels. Mais c'est très lourd et le plus difficile est de libérer les enseignants pour ces réunions. Quand et comment dégager du temps dans la charge horaire pour pouvoir organiser ces évaluations ?, se demandent des directions.
- Une autre forme d'évaluation, mais uniquement basée sur la perception des parents, est un courrier qui est systématiquement adressé en début d'année aux parents d'élèves qui bénéficiaient d'aménagements raisonnables l'année précédente pour leur demander s'ils veulent maintenir le protocole en vigueur ou le modifier parce qu'il ne donne pas satisfaction. Dans ce dernier cas, une rencontre est organisée avec la cellule AR (composée d'une logopède et deux enseignants) de l'école et le CPMS.
- Sans qu'il s'agisse d'une évaluation à proprement parler, plusieurs écoles ont créé des outils internes de suivi des élèves. Ces dossiers retracent l'historique de l'enfant et constituent une base de discussion avec les parents. Les écoles préfèrent ces outils au DaccE auquel elles reprochent de prévoir un droit à l'oubli excessif, qui empêche d'avoir un recul suffisant sur l'évolution de l'élève.

Par ailleurs, une direction se demande si l'école peut modifier de sa propre initiative et 'en urgence' un protocole en cours qui ne fonctionne pas avant une évaluation formelle ou s'il faut poursuivre des aménagements inefficaces jusqu'à ce qu'on ait l'occasion de faire une évaluation.

Il a aussi été question des évaluations externes. En effet, les grilles d'évaluation ne sont pas adaptées aux aménagements raisonnables auxquels l'élève a été habitué toute l'année (il n'est pas permis de reformuler des consignes ou

de donner des explications complémentaires, de laisser plus de temps...). C'est un argument qui est volontiers utilisé par les enseignants réfractaires pour dire que les aménagements raisonnables ne servent à rien puisqu'au bout du compte tous les élèves doivent satisfaire de la même manière aux mêmes évaluations.

## Constats transversaux

### ● Effet boule de neige

Comme dans d'autres groupes, les directions d'écoles coopérantes constatent un effet boule de neige : les écoles qui sont réputées pour être ouvertes à l'inclusion accueillent de plus en plus d'élèves à besoins spécifiques (en intégration ou avec aménagements raisonnables) dont l'inscription est refusée ou subtilement 'dissuadée' ailleurs. Elles finissent par être submergées de demandes, ce qui entraîne une usure de leurs équipes pédagogiques, qui étaient pourtant motivées au départ.

### ● Clarification des rôles et relations avec les acteurs

Clarifier la délimitation des rôles entre les CPMS et les pôles est aussi une nécessité pour les directions d'écoles. En principe, le CPMS intervient en soutien de l'élève et le pôle en soutien des enseignants, mais dans la pratique il est assez fréquent qu'ils se marchent sur les pieds. Certains CPMS font le choix de se concentrer sur les problèmes sociaux, familiaux et relationnels des élèves ainsi que sur le décrochage et l'orientation scolaire, laissant les pôles intervenir dans les aménagements raisonnables, alors que d'autres s'impliquent dans les différentes phases de la procédure. Lorsque le CPMS est impliqué dans la phase de diagnostic, le moment auquel il cède le relais au pôle doit être clarifié.

La communication entre les écoles, les pôles territoriaux et les CPMS est compliquée par l'absence d'uniformisation : chacun utilise son propre système de communication ou sa propre plateforme.

Dans le fondamental, les directions ont généralement une expérience positive de la collaboration avec leur CPMS, qui est souvent très impliqué dans l'organisation des aménagements raisonnables. Il est vrai que certains parents (surtout de milieux défavorisés) ont une fausse image et une crainte injustifiée du CPMS, mais il y a moyen de surmonter ces réticences. On cite par exemple le cas d'un Café-Papote **qu'une école organise régulièrement avec des parents en collaboration avec le CPMS afin de leur permettre de mieux connaître celui-ci.**

Du côté des pôles territoriaux, les directions apprécient ceux qui ont une présence régulière dans leur école, comme une permanence hebdomadaire ou des ateliers (sur des troubles spécifiques, des outils...) qu'ils organisent le mercredi après-midi. Elles attendent d'eux qu'ils assurent un accompagnement concret des élèves sur le terrain et qu'ils développent des formes de co-enseignement. Un directeur regrette d'avoir appris récemment que le 30 septembre était la date limite fixée par le pôle pour répartir les moyens, ce qui fait qu'une petite fille sourde et appareillée ne pourra plus être aidée par le pôle après cette date-là. Ce n'était pas clair pour lui.

Enfin, quelqu'un propose d'ajouter un intervenant supplémentaire, le PSE (Service de Promotion de la Santé à l'École), dans la procédure d'aménagements raisonnables afin de pouvoir aussi prendre en compte les besoins physiques des élèves.

## ● Charge administrative

**Les directions** regrettent la lourdeur de la charge administrative et la multiplication des sollicitations auxquelles elles doivent répondre. C'est du temps perdu, qu'elles ne peuvent pas consacrer à rencontrer les parents et les élèves.

## ● Secret professionnel

Quant au secret professionnel, il n'apparaît pas comme un problème insurmontable pour les directions d'écoles. À leurs yeux, il suffit de s'entendre sur le fait que les écoles et les pôles n'ont pas besoin de connaître tous les détails du diagnostic, mais seulement qu'on leur communique les besoins de l'enfant.

## Ateliers participatifs du Pacte : Rencontres « Aménagements raisonnables »

Namur, le 11 octobre 2024

### Échanges entre

### les directions des centres PMS

Depuis 2018, les aménagements raisonnables sont devenus une réalité pour les établissements scolaires. On en dénombre aujourd'hui 23.000 contre environ 4.000 durant l'année scolaire 2020-21.

Cet automne, quatre Ateliers participatifs sont consacrés à ce thème: les trois premiers réunissent respectivement des coordonnateurs de pôles territoriaux, des directions d'écoles d'enseignement ordinaire et des directions de CPMS, avant une journée de clôture rassemblant des participants de ces trois groupes. Le but de ces ateliers participatifs est de faire le point sur la mise en place des aménagements raisonnables (ce qui fonctionne, ce qu'il faut améliorer...), en vue de dégager des propositions et recommandations qui pourront mener à des ajustements, notamment dans le cadre de la poursuite des initiatives qui visent à rendre l'école plus inclusive et à décloisonner enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre du Pacte.

Au cours des trois premières rencontres, les échanges sont structurés autour des quatre moments clés du processus de mise en place des aménagements raisonnables :

**LE DIAGNOSTIC** : il est établi par un spécialiste agréé (qui peut être un agent du CPMS) à la demande des parents et constate le trouble d'apprentissage ;

L'élaboration et signature du **PROTOCOLE** aménagement raisonnable : ces deux étapes réunissent l'école et les parents, mais avec une possible participation du CPMS, du pôle territorial (surtout si son implication active est envisagée ultérieurement) et de spécialistes. A cette occasion, les principaux critères qui permettent d'apprécier le caractère « raisonnable » d'un aménagement sont : son coût ; le risque que l'aménagement perturbe le reste de classe de manière disproportionnée ; l'existence d'une alternative équivalente...

**LA MISE EN ŒUVRE** des aménagements raisonnables : l'école et l'équipe pédagogique sont à la manœuvre, éventuellement avec le soutien, à leur demande, du pôle territorial (via soit un soutien pédagogique pour conseiller et outiller les enseignants, soit un suivi individuel de l'élève)

**L'ÉVALUATION** de la mise en place des aménagements raisonnables : cette étape réunit les acteurs qui ont participé à l'élaboration du protocole et vise à examiner si le dispositif est efficace ou s'il faut l'ajuster. Si l'aménagement mis en place ne suffit pas, le processus prévoit d'impliquer aussi le pôle territorial, même s'il n'était pas présent au départ, en vue d'initier une mise en place ajustée.

Si la situation n'évolue pas positivement malgré plusieurs ajustements, une démarche d'orientation de l'élève vers l'enseignement spécialisé peut être envisagée, avec l'implication – cette fois obligatoire – du CPMS.

Tel est le cadre décretaal. Les CPMS insistent cependant pour qu'on ne les enferme pas dans des procédures figées qui ne correspondraient pas aux réalités du terrain et ne seraient pas dans l'intérêt du bénéficiaire.

## Les échanges du 11 octobre

### 1 Le diagnostic

Comme les pôles territoriaux l'avaient fait remarquer, les CPMS estiment eux aussi qu'il y a une différence entre leurs diagnostics et ceux des thérapeutes externes. Un spécialiste établit son diagnostic dans une optique avant tout médicale et dans le contexte d'une consultation dans son bureau. C'est pourquoi les aménagements quand ils sont proposés ne sont pas toujours transposables dans le cadre de la classe. Le CPMS, lui, envisage la situation de manière plus globale, en tenant compte de la connaissance qu'il a de l'enfant (et de sa famille). Son diagnostic ou son attestation des besoins va au-delà des aspects purement médicaux (ou même des aspects pédagogiques).

L'approche globale du CPMS peut d'ailleurs s'étendre en amont et en aval du diagnostic : avant le diagnostic, il y a tout un travail à faire vis-à-vis de parents qui ignorent que leur enfant peut bénéficier d'aménagements raisonnables et, après le diagnostic, il faut traduire celui-ci en termes pédagogiques pour les enseignants ou accompagner l'enfant pour qu'il l'accepte et comprenne de quoi il s'agit (car 'le diagnostic est généralement pour lui une mauvaise nouvelle').

Si le diagnostic est posé par un spécialiste externe, le reste de la procédure se joue souvent entre les parents, l'école et le pôle, et le CPMS est alors très souvent mis de côté, estiment plusieurs participants. Certains pôles interviennent même avant le diagnostic et demandent au CPMS d'en établir un uniquement pour justifier leur intervention a posteriori. Le CPMS se sent alors 'utilisé' et ne se sent pas valorisé. On ferait souvent appel à lui en cas de blocage ou d'échec : pour faire office d'interface s'il y a un désaccord entre les exigences des parents et les possibilités de l'école, pour réajuster des aménagements qui se sont avérés inefficaces... Plusieurs directions de centre PMS précisent toutefois qu'il leur serait impossible d'intervenir dans chaque situation, ne fût-ce que pour des raisons de temps et de disponibilité.

Pour certains centres PMS implantés en milieu précarisé, il est assez rare qu'un diagnostic soit établi par un thérapeute : les parents n'ont pas les moyens de consulter un spécialiste et, compte tenu de la saturation de la deuxième ligne dans certaines régions, les délais d'attente peuvent être très longs. C'est donc le centre PMS qui se charge de réaliser un diagnostic dit 'fonctionnel', basé sur les besoins de l'enfant. Certains centres PMS parlent d'ailleurs explicitement d'une attestation de besoins – et non d'un diagnostic – dans laquelle sont consignés des éléments d'analyse pluridisciplinaire qui pourront servir à un éventuel diagnostic ultérieur. Un modèle d'attestation de besoins a été réalisé dans le réseau libre dont il est mentionné qu'il pourrait être diffusé plus largement. Une telle attestation permet d'ouvrir le droit aux aménagements raisonnables avant même de consulter un spécialiste, tout en instaurant une relation de confiance avec les parents.

Une attestation de besoins est aussi jugée moins stigmatisante qu'un « diagnostic », qui aurait tendance à réduire l'enfant à son trouble. Selon les CPMS, certains thérapeutes refuseraient de faire un diagnostic en disant 'qu'il faut arrêter avec toutes ces étiquettes'.

Certains CPMS disent ne pas utiliser de document formalisé : ils rencontrent simplement l'enfant et la famille et font des propositions à l'école. Celle-ci, de même que le pôle, seraient d'accord avec ce mode de fonctionnement. Mais ce ne serait pas toujours le cas : certaines écoles – et certains pôles – exigeraient une formalisation et refuseraient de mettre en place des aménagements raisonnables sans un diagnostic en bonne et due forme.

Quelques centres PMS, actifs dans l'enseignement secondaire, expliquent que, compte tenu du manque de temps et de moyens pour tout faire, ils ont priorisé leurs missions et ont fait le choix de ne plus s'occuper des aménagements raisonnables, et donc du diagnostic : s'ils reçoivent une demande ou constatent un besoin, ils renvoient le cas au pôle, qui est plus à même de le prendre en charge, ou à l'école. Ce n'est peut-être pas une solution idéale, mais cela a le mérite de clarifier les choses sur le terrain, disent-ils. D'autres CPMS estiment que le repérage des difficultés des enfants fait partie de leur travail d'observation et que rédiger une attestation de besoins est une tâche qui entre dans leurs missions et qui ne demande pas beaucoup de travail supplémentaire, en tout cas en maternelle et en primaire.

Pour les centres PMS qui s'occupent des aménagements raisonnables se pose évidemment la question de leur articulation avec les pôles territoriaux. Plusieurs exemples de bonnes pratiques de concertation sont cités : une charte de bon fonctionnement rédigée avec le pôle (facilitée par le fait qu'il relève du même pouvoir organisateur), une réunion de gouvernance en début d'année pour clarifier qui fait quoi et qui communique quoi, quand et à qui, des réunions de concertation, mensuelles ou trimestrielles, entre travailleurs de terrain du CPMS et du pôle pour passer en revue les dossiers et procéder aux réajustements nécessaires... Dans tous les cas, il est convenu avec le pôle que s'il reçoit une demande, il l'oriente d'abord vers le CPMS, qui peut alors apporter sa plus-value. Le fait que la direction de l'école coopérante assure une fonction de courroie de transmission entre les enseignants, le CPMS, le pôle et les parents est également un facteur facilitant. Mais les cas de confusion des rôles sont aussi nombreux (voir plus loin).

Certains centres PMS suggèrent d'ajouter l'élève parmi les acteurs du processus. Quand ils posent un diagnostic, ils veillent à le placer au centre du processus et s'adressent à lui pour voir comment il vit ses difficultés, quels sont ses besoins... Il est en effet essentiel que l'élève soit preneur de l'aménagement proposé. Certains élèves appliquent des AR décidés pour eux sans avoir été concertés "parce qu'ils y sont bien obligés à cause du protocole" et non parce que cela les aide vraiment (ex : le port d'un casque anti-bruit que les parents et le spécialiste estiment nécessaires mais pas le jeune). Cette implication de l'enfant doit se poursuivre jusqu'à l'évaluation.

Par ailleurs, une personne pointe le problème particulier des échelles de besoins sensori-moteurs, qui peuvent aussi donner droit à des aménagements raisonnables : elles sont compliquées à remplir et uniquement ciblées sur les handicaps physiques, visuels et auditifs, sans prendre en compte les maladies génétiques rares et les troubles affectifs (TSA ou autres). Il faut donc expliquer aux parents d'un enfant atteint par exemple de dyskinésie ciliaire primitive que ce cas n'est 'pas aussi grave' que celui d'un enfant sourd appareillé. Une direction de centre PMS explique que cela rompt parfois la relation de confiance créée avec des familles car il est difficile d'expliquer pourquoi on peut aider un enfant et pas l'autre, qui en a peut-être beaucoup plus besoin.

## 2 L'élaboration du protocole

Les centres PMS ne participent pas toujours à l'élaboration du protocole, surtout dans l'enseignement secondaire. Cela dépend beaucoup du degré d'intégration de l'agent PMS dans l'école et des moyens humains dont le CPMS dispose (il y a des disparités flagrantes, souligne quelqu'un : 6 ETP pour 3000 élèves et 8 ETP pour 7500 élèves). Tous ne souhaitent d'ailleurs pas le faire : si l'école, les parents et le pôle – ou même seulement l'école et les parents – peuvent gérer cette phase entre eux, c'est plutôt une bonne chose et le centre PMS, pris par ses autres missions, n'a ni le temps, ni les moyens d'assister à toutes les réunions. De plus, il faut éviter de multiplier le nombre de participants car les parents peuvent se sentir désemparés s'ils font face à de trop nombreux intervenants dont ils ont parfois du mal à identifier la fonction.

La circulaire serait ambiguë, selon un participant : selon le texte, le centre PMS « peut » être un des partenaires au moment d'élaborer le protocole. Cette possibilité dépend-elle de lui ou de l'école ? Si l'école lui demande d'être présent, est-il alors obligé d'accepter ? Ce n'est pas clair.

Un centre PMS indique qu'il participe à la mise au point du protocole surtout pour aider des écoles qui n'ont pas encore l'habitude des aménagements raisonnables, mais dans le but qu'elles deviennent autonomes et qu'elles soient capables de gérer elles-mêmes les situations ordinaires, le centre PMS n'intervenant plus alors que dans des dossiers plus complexes.

D'autres centres PMS pensent que, grâce au regard plus large qu'ils portent sur la situation familiale et sociale de l'enfant, ils peuvent apporter une plus-value et que, lorsque cela a du sens, ils devraient donc être intégrés dans la procédure (dans la 'boucle') des aménagements raisonnables, y compris lors de l'élaboration du protocole. Mais cette position ne paraît pas être majoritaire.

Il y a cependant deux cas de figure où la présence du CPMS lors de l'élaboration du protocole devrait être une évidence : s'il est à l'origine de la demande d'aménagements raisonnables ou si celle-ci concerne un enfant qu'il suivait déjà en raison d'une problématique soit d'ordre pédagogique, soit d'ordre social ou familial. Mais même dans cette situation, on ne pense pas toujours à l'inviter. Sa plus-value – sa connaissance de la situation de l'enfant – n'est alors pas valorisée.

Dans tous les cas, les centres PMS demandent à être informés de l'existence d'un protocole AR : ils ne doivent pas forcément recevoir un exemplaire de celui-ci, mais au moins être au courant qu'il y a un protocole pour l'élève en question et y avoir aisément accès. Or cette communication n'est pas optimale. Une directrice de centre PMS explique par exemple qu'elle doit elle-même prendre l'initiative de consulter l'intranet pour connaître la liste des élèves sous protocole d'aménagements raisonnables. Et toutes les écoles ne la publient pas sur leur plateforme.

Un autre motif d'irritation est que le centre PMS est régulièrement appelé à la rescousse quand un protocole ne fonctionne pas, sans avoir participé à son élaboration et, parfois, sans même connaître l'enfant. Si le pôle a décidé de faire « cavalier seul » et de piloter tout le processus sans le centre PMS, il ne peut ensuite réduire celui-ci à un rôle de « pompier de service », estime-t-on.

Si les agents des pôles sont contactés en premier et ne renvoient pas tout de suite vers le centre PMS, celui-ci a du mal à trouver sa place dans le processus parce que des relations s'établissent entre le pôle et les parents. C'est particulièrement regrettable lorsque des aménagements raisonnables sont mis en place sans concertation et ne sont pas en phase avec le suivi global de l'enfant que le centre PMS assurait depuis plusieurs années.

C'est ce qui amènerait certains centres PMS à questionner l'existence même des pôles territoriaux : « les intégrations fonctionnaient bien et avaient contribué à décloisonner les réseaux, mais la création des pôles a provoqué un re-cloisonnement et a rallumé la guerre des réseaux », disent-ils. De plus, l'apport de connaissances de CPMS de l'enseignement spécialisé a été totalement perdu.

Les directions de centres PMS confirment ce qui a été dit lors des deux autres journées : un certain nombre de processus d'aménagements raisonnables sont mis en œuvre sans établir de protocole, en particulier dans l'enseignement fondamental. Ils ont cependant l'impression que cette pratique tend à diminuer et qu'il y a une évolution générale vers des protocoles formalisés. Un centre PMS a interrogé son pôle à ce sujet. Le pôle s'est justifié en disant que soit il y a une procédure d'aménagements raisonnables en bonne et due forme, soit, s'il n'y a pas de diagnostic et de protocole, cela entre pour lui dans ses missions collectives et il donne des pistes de différenciation aux enseignants tout en faisant en réalité un accompagnement individuel de l'élève...

Plusieurs observations portent sur la rédaction et le contenu du protocole :

- Il arrive que les enseignants et le pôle s'entendent entre eux sur le protocole, sans impliquer les parents, et que ceux-ci ne soient appelés que pour le signer. Or il est évident que les parents (et si possible l'enfant) doivent être d'emblée des partenaires à part entière.
- Dans le fondamental, certaines directions (débordées) chargent l'institutrice de rédiger le protocole alors que ce n'est pas à elle de juger du caractère raisonnable des aménagements demandés.
- Un pôle a mis au point un modèle de protocole et l'a partagé avec l'école et le CPMS. Ce modèle, issu du terrain, est utile car il y a beaucoup de différences d'un protocole à l'autre et il devrait être plus largement diffusé.

La négociation avec les parents sur le caractère raisonnable des aménagements n'est pas toujours facile. En milieu aisé, il y a des parents qui sont 'sur-impliqués' : ils ont vu plusieurs spécialistes, sont très revendicatifs, menacent d'engager des avocats... Mais lorsque des parents défavorisés ont investi de l'argent, malgré leurs moyens limités, dans un diagnostic établi par un thérapeute externe, il peut être difficile aussi de leur faire entendre que les aménagements demandés ne sont pas raisonnables. Le CPMS est alors parfois appelé pour tenter de faire office de médiateur. D'autre part, les limites du protocole doivent être précisées pour les parents, dont certains s'imaginent qu'il est une garantie de réussite. En cas d'échec, ils accusent l'école, le pôle et/ou le CPMS de ne pas avoir fait ce qu'il fallait et ils multiplient les recours.

Il serait utile de pouvoir tester un aménagement avant de l'inclure dans un protocole afin de vérifier s'il est adapté aux besoins de l'enfant et si celui-ci est d'accord pour qu'on le mette en place. Quelqu'un cite le cas d'un élève qui ne voulait pas travailler dans un coin à part, comme on le proposait, parce qu'il ne voulait pas être séparé de sa classe. L'implication de l'élève dans l'élaboration (et l'évaluation) de son protocole AR permet d'éviter cela.

Enfin, certains s'interrogent aussi sur la limite de validité du protocole. À quelle fréquence faut-il le renouveler, en le prolongeant ou en le réajustant ? Ceci est étroitement lié à la question de l'évaluation des aménagements mis en place (voir plus bas).

### **3 La mise en œuvre des aménagements raisonnables**

Les centres PMS interviennent peu concernant la mise en œuvre concrète des aménagements raisonnables (à l'exception du cas particulier des logopèdes du CPMS dans l'enseignement maternel, mais qui mènent plutôt un travail préventif). Les innombrables autres missions qu'ils ont à remplir ne leur laissent pas le temps de le faire, et le travail strictement pédagogique est du ressort des enseignants et des pôles, ainsi que le définissent les circulaires. Il serait néanmoins utile, lorsque c'est pertinent, qu'ils puissent jouer un rôle car ils occupent une 'position méta' qui leur donne une vue d'ensemble de l'enfant et qui pourrait leur permettre de conseiller les écoles et les pôles.

Cette vision globale les amène à estimer, entre autres, que les aménagements raisonnables se concentrent fortement sur les 'troubles dys-' (dyslexie, dyscalculie dyspraxie...) et les handicaps physiques et beaucoup moins sur les troubles du comportement ou de l'attention, les enfants à haut potentiel... Il y a toute une série de difficultés ou de troubles qui ne seraient pas pris en compte par le système et d'enfants qui seraient laissés sur la touche.

Ainsi, les aménagements raisonnables ont été pensés pour tout ce qui se passe à l'intérieur de la classe alors que la vie d'un élève ne s'arrête pas à la classe. Il y a par exemple des enfants qui n'ont pas de problèmes pédagogiques et dont on ne voit pas le mal-être plus général. Certains auraient peut-être besoin d'un simple aménagement pour pouvoir s'aérer un moment dans la cour de récréation.

Un autre constat d'ordre général est que les agents des pôles ne sont généralement pas bien outillés pour intervenir dans l'enseignement qualifiant, où les aménagements raisonnables sont souvent liés à des formations techniques et où beaucoup d'enseignants sont d'anciens professionnels qui acceptent mal leurs conseils pédagogiques.

Il y a en fait trois situations dans lesquelles le centre PMS est amené – ou devrait être amené – à participer à la mise en œuvre des aménagements raisonnables.

La première concerne surtout d'anciennes demandes, antérieures à la création des pôles. À l'époque, un agent du centre PMS accompagnait régulièrement la mise en place des protocoles AR. Lorsqu'une relation de confiance s'est établie avec l'enseignant, l'enfant et la famille, il a paru inutile d'ajouter un nouvel intervenant en la personne du pôle. Ces anciens accompagnements diminuent d'année en année, mais il arrive encore qu'un centre PMS supplée un pôle quand, pour une raison ou pour une autre (débordé, trop grande distance par rapport à l'école...), celui-ci n'est pas disponible.

Dans certains cas, les aménagements raisonnables dépassent le cadre pédagogique initial et révèlent une problématique de nature plus psychologique. Certains centres PMS constatent d'ailleurs que des agents des pôles sortent parfois de leur mission : en accompagnant l'enfant, ils recueillent des confidences et suscitent des émotions qu'ils ne peuvent pas gérer. Le centre PMS est alors appelé à la rescousse pour tenter de réparer les dégâts et « d'éteindre l'incendie », alors qu'il aurait mieux valu qu'il puisse traiter lui-même et plus sereinement cette problématique psychologique.

Enfin, on se tourne aussi vers le centre PMS quand le processus d'aménagements raisonnables est un échec et qu'il faut envisager d'orienter l'élève vers l'enseignement spécialisé. Mais les centres PMS regrettent d'être généralement appelés en toute fin de processus, juste avant la réunion où on discute de cette orientation. Or, celle-ci nécessite souvent un travail de préparation avec les parents, mais le centre PMS ne peut le faire que s'il est contacté plus tôt, au moment où on commence à pressentir que les aménagements raisonnables ne donneront pas les résultats escomptés. Sans cette préparation, on risque davantage d'assister à une situation de conflit lors de la réunion de concertation, où des parents rejettent la responsabilité de l'échec sur l'école ou le pôle. Si le centre PMS est contacté suffisamment tôt, cela laisse aussi plus de temps à la réflexion pour envisager la meilleure solution et ne pas agir dans l'urgence en faisant un choix par défaut.

Selon certains participants, le centre PMS se sentirait aussi instrumentalisé quand on lui demande de communiquer par exemple à des parents que le pôle va venir faire une observation en classe, alors qu'il n'a rien à voir avec ça. Ce n'est pas parce qu'il est en contact avec des parents qu'il doit les informer de choses qui ne le concernent pas (car les parents s'adressent alors à lui s'ils ont des questions ou s'ils ne sont pas d'accord) : c'est à (la direction de) l'école de le faire.

## **4** L'évaluation

Un certain nombre de centres PMS disent qu'ils participent assez rarement à des évaluations (quand l'école en organise). Cela serait dû au fait que, d'une part, ils sont peu impliqués dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables, comme on l'a vu : cela n'a pas beaucoup de sens pour lui d'évaluer un processus qu'il n'a pas suivi. L'autre motif serait d'ordre pratique : le manque de temps et de disponibilité pour participer à toutes les réunions, d'autant plus qu'il est souvent souhaitable d'organiser, avant l'évaluation proprement dite avec les parents (et éven-

tuellement l'élève), une réunion préparatoire entre les professionnels afin de se mettre d'accord et de parler d'une seule voix. À cela s'ajouterait aussi le fait que l'évaluation peut parfois amener à critiquer la façon dont l'école ou l'enseignant ont mis en place les aménagements raisonnables, ce qui place alors le CPMS, "partenaire privilégié de l'école", dans une position délicate.

Il faudrait éviter de multiplier les moments d'évaluation (conseil de classe, aménagements raisonnables, DAccE...) pour un même enfant. Non seulement c'est chronophage, mais cela a aussi pour effet que le suivi de l'élève est "saucissonné" en plusieurs aspects au lieu d'être appréhendé dans sa globalité.

C'est pourquoi, dans la pratique, l'évaluation des aménagements raisonnables serait souvent informelle ou se superposerait à celle qui est faite en conseil de classe. Cette évaluation peut aussi être faite entre la direction, le référent AR, les parents et/ou le jeune sans qu'il soit nécessaire d'impliquer d'autres intervenants. Pour un grand nombre de participants, ce mode de fonctionnement est satisfaisant dans la plupart des cas. Ce n'est que lorsque les aménagements raisonnables s'avèrent inefficaces ou insuffisants qu'une évaluation plus formelle, réunissant tous les acteurs, deviendrait nécessaire.

Si on envisage une orientation vers l'enseignement spécialisé, il pourrait être intéressant de savoir ce qu'on a déjà essayé de mettre en place et de connaître les raisons pour lesquelles cela n'a pas marché. La présence du centre PMS à l'évaluation a alors du sens. Mais il est souhaitable de faire appel à lui en temps utile afin qu'il puisse préparer les parents à la décision d'orientation éventuelle vers le spécialisé, comme on l'a vu au point précédent.

Avant d'évaluer, il faudrait en tout cas préciser clairement quel est l'objet de l'évaluation : le processus, la mise en œuvre des aménagements raisonnables, leur adéquation, les résultats... Au niveau pratique, on signale aussi la possibilité de faire appel à des interprètes du SETIS pour faciliter la communication avec des parents d'origine étrangère qui maîtrisent mal le français.

Une évaluation formelle, donnant lieu à un rapport d'évaluation, serait aussi importante en cas de contestation de la décision d'orientation vers le spécialisé. Si les parents font appel de cette décision, le Conseil de recours va examiner ce rapport. Ce n'est évidemment pas possible si l'évaluation n'est pas formalisée.

Une autre situation où le centre PMS pourrait apporter une plus-value grâce à son approche globale, c'est lorsqu'il y a une problématique affective ou que le problème se situe au niveau du soutien parental. Grâce aux relations qu'il entretient avec les parents, le centre PMS est alors plus à même que l'école ou le pôle pour les conseiller et leur indiquer ce qu'il y a lieu de faire et de changer.

Plusieurs directions de centres PMS insistent sur la nécessité de donner une place à l'élève dans le processus d'évaluation et de lui permettre de faire une auto-évaluation. L'un d'entre eux, actif dans l'enseignement secondaire, commence par faire une évaluation en tête à tête avec le jeune avant de convoquer, si nécessaire, une réunion avec le pôle ou la logopède de l'école.

Plutôt que d'évaluer des cas individuels qu'ils n'ont pas toujours suivis, certains participants préfèrent mettre l'accent sur l'évaluation du processus et de la collaboration entre les partenaires, ce qui a plus de sens à leurs yeux. Cela se fait dans certaines zones : une réunion annuelle lors de laquelle tous les acteurs évaluent de manière globale la manière dont les processus d'aménagements raisonnables ont été gérés, les types de situations où cela a coïncé entre eux, les procédures qu'il faudrait améliorer...

## ● Répartition des rôles

La nécessité de clarifier la répartition des rôles et de s'entendre sur 'qui fait quoi' a aussi été évoquée par les CPMS, comme lors des deux autres journées d'échange avec des directions d'écoles et des coordonnateurs de pôles territoriaux.

L'idéal, c'est quand la direction de l'école a une vision claire des missions de chaque acteur, qu'elle s'adresse à l'un ou à l'autre selon la nature du problème (au pôle pour une problématique d'ordre pédagogique et un travail de soutien aux enseignants et au centre PMS pour une problématique familiale ou une approche globale) et qu'elle communique cette vision à l'équipe enseignante et aux parents. Beaucoup dépend donc des directions d'écoles, mais les centres PMS reconnaissent qu'elles sont souvent débordées et qu'elles ont besoin d'être soutenues.

Le travail de clarification peut aussi se faire à l'initiative des acteurs eux-mêmes. Plusieurs exemples concrets de bonnes pratiques ont été mentionnés, comme un document ou un petit folder rédigé en commun qui précise les domaines d'intervention de chaque intervenant. Un certain nombre de centres PMS parlent aussi d'une communication ouverte et d'un bon échange d'information avec le pôle, ce qui contribue à ne pas se 'marcher sur les pieds'.

Mais beaucoup d'écoles n'auraient pas une vision claire des missions de chacun et s'adresseraient un peu au hasard tantôt au pôle, tantôt au centre PMS, dans des situations pourtant similaires. Pour certains participants, alors que les centres PMS travaillent à enveloppe fermée et sont confrontés à une explosion de demandes en tout genre, les pôles ont vu leurs moyens augmenter et sont donc de plus en plus présents, empiétant parfois sur les missions du centre PMS. Pour décrire l'attitude de certains pôles qui 'foncent' sans prendre en compte le travail de suivi qui a déjà été fait par le centre PMS ou se concerter avec lui, un participant a parlé d'une 'posture bélière' des pôles – une expression reprise ensuite par d'autres.

Plusieurs directions de centre PMS trouvent que les pôles, subitement dotés de moyens importants, sortent de leur domaine de compétence et fonctionnent en électrons libres, par exemple en assurant de leur propre initiative une permanence dans l'école (ce qui les positionne en 'interlocuteurs privilégiés') ou en organisant des ateliers thématiques ou des animations (sur le harcèlement, la gestion des émotions, l'estime de soi...). Dans un premier temps, estiment plusieurs participants, certaines écoles ont vu dans les pôles des 'sauveurs' et se sont appuyées sur eux, en écartant le centre PMS, si bien que les pôles ont fini par être débordés et qu'il a fallu faire marche arrière. Aujourd'hui, chacun essaie de trouver sa place, mais tout cela aurait laissé des traces et une certaine méfiance se serait installée entre-temps.

Deux pistes visant à régler la question de la répartition des rôles ont été mentionnées lors de cette journée d'échanges : considérer que tout le processus d'aménagements raisonnables doit relever de la compétence des pôles territoriaux et que les CPMS ne doivent plus s'en charger ; et intégrer les pôles dans la structure des centres PMS afin d'éviter de multiplier les intervenants et de faire en sorte qu'un certain nombre de moments de concertation qui doivent avoir lieu aujourd'hui entre partenaires externes puissent se faire en interne.

## ● Information

C'est une critique qui a été formulée à plusieurs tables et à propos des différentes phases de la procédure : les centres PMS font remarquer qu'ils sont mentionnés dans toute une série de circulaires destinées aux écoles (et ce aux différents niveaux d'enseignement) et aux pôles, sans que ces informations soient regroupées dans une circulaire à leur intention ('on parle de nous partout mais on ne nous parle jamais à nous'). Ils doivent donc lire toutes ces circulaires pour glaner à gauche et à droite les informations qui les concernent et ils plaident pour que celles-ci soient réunies dans un document clair qui leur est directement adressé.

En conclusion, les directions de centres PMS sont invitées à formuler leurs messages clés sur les questions prioritaires auxquelles il faudrait travailler à leurs yeux :

- Comment éviter le morcellement des responsabilités et de l'enfant ? Qui fait quoi, quand, quel est le rôle de chacun ? Faut-il maintenir deux structures séparées (CPMS et pôles territoriaux), est-ce que ça a du sens ?
- La nécessité de clarifier les termes – évaluation aménagements universels ou individuels, diagnostic, attestation de besoins... – ainsi que la place de chacun dans le processus.
- Comment créer de la cohérence avec les différents partenaires au sein d'un même ressort dans lequel le centre PMS est actif ? Comment valoriser la plus-value des centres PMS et leur vision plus globale et pluridisciplinaire ?
- Comment communiquer entre acteurs, compte tenu du secret professionnel ?
- Comment faire des parents des acteurs aux différentes étapes du processus (en soutenant en particulier des familles plus difficiles à mobiliser), comment bien communiquer avec eux ?