



Compte-rendu des ateliers

Atelier 1 : « Aménagements raisonnables », quelles conséquences pour les équipes éducatives ?

Intervenants :

Véronique GHESQUIERES, Responsable du service « Handicap », Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme
Jean-Pierre DEGHAÏE, Inspecteur

Rapporteur :

Paul-André LEBLANC

Les aménagements raisonnables permettant un enseignement inclusif couvrent un champ très large puisqu'ils concernent tous les élèves à besoins spécifiques sans aucune restriction.

Le vocabulaire utilisé autour de cette notion est multiple et véhicule différents concepts en fonction de chacun des acteurs.

Les termes les plus fréquemment repris sont : « besoins spécifiques », « troubles spécifiques », « troubles d'apprentissage », « handicaps », « personnes porteuses de handicap » mais aussi « personnes en situation de handicap » ou « personnes en situation handicapante ».

Si la Belgique a ratifié la Convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées, il semble que les obligations liées à cette Convention ne soient pas encore suffisamment connues ou respectées dans toutes les écoles.

Lors du colloque, plusieurs questions ont porté sur la manière d'introduire la notion d'aménagement raisonnable dans les écoles.

Une des réponses de l'Inspection a été de mettre en avant les réglementations et les décrets qui, d'une part, donnent une existence légale aux aménagements raisonnables et qui, d'autre part, cadrent les devoirs du personnel des écoles.

Une autre réponse a été de faire appel au dialogue avec l'aide des directions ou par une triangulation des CPMS, ce qui permettra alors un effet de contagion des aménagements raisonnables.

Une dernière réponse à cette question a été de dire que comme pour l'intégration qui s'est propagée sur base volontaire, il faudrait peut-être laisser du temps aux équipes pédagogiques volontaires.

Un autre frein qui a été soulevé est le manque de cadre clair quant aux soins

pouvant être apportés dans les écoles (les fonctions paramédicales n'existent pas dans l'enseignement ordinaire). Ainsi, si l'aménagement à apporter est par exemple une séance de kiné respiratoire ou un autre geste de nursing, les directions d'école sont parfois peu informées de ce qui est permis et de ce qui ne l'est pas. Cette problématique devrait trouver sous peu une réponse grâce à la parution d'une circulaire qui balisera ce qui est permis dans les écoles au niveau des soins et de la médication.

De manière générale, l'arrivée d'élèves à besoins spécifiques dans les écoles d'enseignement ordinaire confronte les enseignants à des réalités qu'ils ne connaissent que trop peu.

Les parents sont souvent amenés à devoir expliquer le handicap ou le trouble d'apprentissage de leur enfant. Le dialogue est toujours la meilleure manière de procéder. Lorsque les parents parlent de leur enfant et de ses difficultés, qu'ils acceptent de révéler un diagnostic, le personnel des écoles se montrent alors davantage sensibilisés et acceptent plus facilement la mise en place d'aménagements raisonnables qui, à terme, se révèlent souvent également efficaces pour les autres élèves.

Si les aménagements relatifs à l'infrastructure sont généralement plus facilement acceptés lorsque le problème du coût est réglé (ascenseur, rampe,...) d'autres difficultés surviennent lorsqu'il s'agit d'aménagements davantage en lien avec des troubles d'apprentissage (calculatrice lors de troubles de la dyscalculie, PC lors de troubles de la dyslexie,...).

De même les enseignants se trouvent confrontés à de véritables problèmes éthiques et d'équité lorsqu'il s'agit d'aménager les évaluations.

« Jusqu'où peut-on aider un élève ? » « Est-il normal que chacun réussisse ? », ...

Voilà quelques questions qui surgissent dans un enseignement organisé en filières, que cette organisation soit consciente ou non.

Si l'intégration ou l'inclusion à visées pédagogiques semble globalement bien acceptée, il n'en va pas encore de même pour l'inclusion uniquement sociale.

Enfin, chacun a reconnu que la Belgique a été un pays précurseur en offrant, dès 1970, un enseignement spécialisé de qualité. Celui-ci est également un véritable aménagement raisonnable que l'avènement de l'inclusion ne doit pas faire disparaître.

Atelier 2 : Travailler collégalement pour l'élève à besoins spécifiques

Intervenants :

Anne HICTER et Francesco DEL'AQUILLA, Fonctionnaire dirigeante et formateur de l'Institut pour la formation en cours de carrière

Myriam GABRIEL, Présidente du Conseil supérieur des Centres PMS

Rapporteur :

Claude DELSAUT

La prise en charge des élèves à besoins spécifiques requiert un ensemble de stratégies susceptibles d'approcher au mieux les spécificités des apprenants concernés.

L'atelier *Travailler collégalement pour l'élève à besoins spécifiques* met en évidence la nécessité d'envisager les stratégies d'action dans un cadre de partage de compétences et d'expériences.

La première approche est celle de la formation. L'Institut de la Formation en cours de Carrière a lancé depuis le printemps 2013 un processus de formation co-construite autour d'une approche collégiale de la prise en charge des élèves connaissant des difficultés d'apprentissage. Cette formation baptisée *TRAVCOL* présente la particularité de créer des interactions entre divers acteurs de terrain pour coordonner les actions au profit des apprenants. Si elle s'adresse de prime abord aux équipes éducatives, elle peut impliquer également des acteurs issus des CPMS, de la sphère médicale et/ou paramédicale agissant à la périphérie de l'école ainsi que des parents.

Dans un deuxième temps, la sensibilité des CPMS est mise en évidence. Abordant, par la métaphore, le contexte des élèves à besoins spécifiques et leur prise en charge par une collectivité d'acteurs spécialisés, l'oratrice isole deux mots : *atelier* et *collégalement*.

Elle insiste sur le sens original du terme *atelier* qui vient en ligne directe de « *astel* » qui signifie *éclat de bois*. Si l'on veut optimiser la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, il conviendrait donc de travailler en suivant le fil du bois, c'est-à-dire, en prenant en compte la singularité de chacun d'entre eux.

En ce qui concerne le terme *collégalement*, elle le définit par *organisé par un collègue* en insistant sur la différence fondamentale de sens entre collègue et collègue même si la proximité graphique pourrait laisser sous-entendre une proximité de sens. Il ne suffit pas d'être collègues pour pouvoir travailler collégalement.

Pour espérer atteindre la dimension collégiale dans la prise en considération des enfants à besoins spécifiques, certaines attitudes sont pré-requises :

- travailler d'abord sur soi-même et pour soi-même le besoin spécifique en dehors de toute idée de manque, de déficit, de réparation ;
- se laisser enseigner par l'enfant car on ne sait rien de lui alors que lui sait des choses sur lui-même, peut-être inconsciemment. Certains auteurs pensent d'ailleurs que la dimension de l'inconscient peut amener l'apparition de postures intellectuelles qui font que l'enfant n'apprend pas ;
- prendre conscience que des événements peuvent modifier le rapport à l'apprentissage. L'irruption de l'écrit modifie notamment le rapport de l'enfant au monde et peut altérer sa curiosité ;
- Il faut donner du poids et du crédit au dynamisme singulier de chaque enfant en ne se limitant pas à la seule dimension de l'apprentissage.

Au final, l'inventaire de ces attitudes relevant surtout du champ des émotions et de l'affectif et peut-être trop peu présentes de manière exhaustive chez les acteurs de terrain, met en évidence la difficulté d'envisager une réaction collégiale face aux difficultés rencontrées par certains élèves. Pour travailler collégialement, il faut suivre *le fil du bois* et considérer chaque apprenant avec les mêmes lunettes. Peut-on y arriver sans d'abord se former ?

La partie interactive de l'atelier est axée sur la formulation, par les acteurs présents, de freins et de facilitateurs à une approche collégiale de la prise en charge des élèves concernés.

La discussion met en évidence quelques freins :

- le manque de temps pour de véritables interactions à caractère collégial. Rien qu'au sein de l'équipe éducative, il n'est pas simple de coordonner les moments de liberté de chacun. La difficulté croît de manière substantielle dès lors que l'on souhaite intégrer des acteurs extérieurs dans une réflexion collégiale ;
- le manque d'un véritable espace de travail partagé entre les enseignants au sein de l'école favorise certaines formes d'individualisme ;
- le manque d'espaces virtuels professionnels accentue l'effet de solitude des enseignants et des directeurs. La majorité des constructions pédagogiques destinées aux élèves ou à l'école se fait à domicile sans confrontation directe avec le regard des pairs. Ces espaces virtuels devraient répondre à des besoins liés à la recherche de ressources pour mener à bien des tâches d'apprentissage, d'évaluation ou de remédiation mais également laisser la possibilité aux acteurs d'interagir à distance au profit des apprenants qui leur sont confiés ;
- pour collaborer, il faut accorder toutes les personnalités et gérer au mieux celles ayant un profil réfractaire à tout processus de remise en question des pratiques.

Cependant, tout espoir n'est pas perdu puisqu'en parallèle à ces freins, il existe quelques éléments facilitateurs qui pourront en réduire quelque peu les effets négatifs :

- en ce qui concerne le temps, il convient peut-être de redonner du sens à de l'existant : les concertations pourraient être organisées spécifiquement autour de problématiques ciblant les apprentissages, la rédaction d'un projet d'établissement pourrait amener chaque acteur à réfléchir, à construire et à adhérer à un ensemble de mesures susceptibles de favoriser l'épanouissement cognitif, culturel et social de tous. Enfin, pour une collaboration à plus large échelle, le conseil de participation pourrait déterminer l'une ou l'autre orientation favorable à la mise en place d'une dynamique positive pour tous les élèves ;
- pour concevoir l'architecture d'une école moderne, il faut l'imaginer comme un lieu au sein duquel l'horaire des enseignants ne sera plus en totale correspondance avec celui des élèves. Il faut donc dépasser une conception architecturale axée uniquement sur la classe et penser en termes d'espaces dédiés à des tâches différentes réalisées par des acteurs différents.
- l'espace virtuel peut être mis à disposition des acteurs sous la forme d'un ENT (espace numérique de travail) qui permet le partage de documents et les interactions professionnelles. Une première tentative est actuellement en cours au Service général du Pilotage du Système éducatif et pourra être

développée dans les mois à venir. L'extension de ce type d'outils au profit de l'ensemble de la communauté éducative pourrait être un enjeu pour demain ;

- si apprendre à collaborer est un enjeu central au cœur d'un dispositif de réussite pour tous, le développement de formations comme *Travcol* est une nécessité pour les années à venir.

En guise de conclusion, il convient d'insister sur la nécessité d'envisager la prise en charge des enfants à besoins spécifiques sous l'angle d'une collégialité englobant le monde enseignant, les acteurs sociaux, les acteurs du monde médical et paramédical et bien entendu, les parents. Pour atteindre cette collégialité, il faudra apprendre à collaborer et à mutualiser l'ensemble des ressources et des outils à disposition.

Atelier 3 : Adapter les évaluations, est-ce juste ?

Intervenantes :

Iris VIENNE, Service des évaluations externes, AGERS

Noëlle DE BREUCK, logopède et psychopédagogue

Rapporteuse :

Pascale GENOT

1. Cadre légal :

L'adaptation des épreuves externes certificatives trouve son ancrage dans le **décret du 2 juin 2006** relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et certificat d'études de base. Ce décret prévoit une prise en compte des besoins spécifiques des élèves par l'adaptation

- des modalités de passation aux élèves atteints de déficiences sensorielles et/ou motrices, de troubles des apprentissages ou d'un retard mental
- de la présentation des épreuves aux élèves atteints de déficiences sensorielles et/ou motrices

Les modalités d'application sont expliquées dans la **circulaire n°4691** portant sur les dispositions relatives à l'octroi du Certificat d'Études de Base (CEB) à l'issue de l'épreuve externe commune pour l'année scolaire 2013-2014.

2. Types d'adaptations

Conformément au prescrit légal, les adaptations sont de deux types.

a. adaptation du format de l'épreuve

Il existe 3 versions adaptées pour lesquelles **une demande doit être adressée à l'Administration**

	adaptation(s)	public cible
V1	agrandissement en Arial 20 + épuration	élèves habitués à travailler en A3, ayant un trouble visuel ou une dyslexie sévère
V2	version papier et électronique en Arial 14 + accentuation des contrastes + épuration	élèves malvoyants utilisant une TV loupe élèves ayant une dyslexie moyenne ou légère élèves souffrant d'un TDHA
V3	version en braille	élèves malvoyants

b. adaptation des modalités de passation :

L'élève présentant des troubles d'apprentissages peut bénéficier de modalités de passation particulières. Un cadre est établi:

- des conditions sont fixées (l'aide ou le matériel doivent être utilisés habituellement en classe, le trouble doit avoir été attesté par un spécialiste compétent)
- il existe une liste de matériel et de modalités autorisés sans qu'une demande doive être introduite à l'administration.

Dans des cas jugés exceptionnels, certaines demandes sortant du cadre peuvent

être acceptées.

En cas d'échec à l'épreuve externe commune, le jury d'établissement peut octroyer le CEB.

3. Un processus en évolution

La production d'épreuves adaptées a connu **une importante évolution** depuis sa première mise en œuvre : certains types d'adaptation ont été complètement abandonnés (le format A3, l'impression exclusivement en recto), la diversité des formats a fait place à des aménagements convenant au plus grand nombre. Chaque année, de nouvelles techniques d'adaptation sont développées, notamment pour les déficiences autres que sensorielles et motrices (la présence des cotations dans le bandeau). Par ailleurs, des questions sont toujours en réflexion (l'oralisation des consignes) tandis que d'autres n'ont pas encore trouvé de réponse (le tracé de figures pour les dyspraxiques, la durée exacte du temps supplémentaire à accorder aux élèves)

La production d'épreuves adaptées a également permis d'effectuer, en concertation avec des professionnels des troubles de l'apprentissage et du handicap, un travail sur **une mise en page standard de meilleure qualité**.

Remarque : Il n'est pas opportun d'utiliser des épreuves adaptées pour tous les élèves, car les enfants qui n'ont pas de besoins spécifiques ne connaissent généralement aucune difficulté avec les épreuves standard. Dès lors, il est important de les faire travailler sur une version qui ressemble le plus à ce qu'ils risquent de rencontrer dans la vie (« On ne va pas donner une paire de lunettes à un enfant qui n'en a pas besoin »)

4. Les contraintes, les difficultés, les obstacles

Les demandes d'épreuves adaptées croissent de manière constante. Pourtant c'est encore peu par rapport au nombre d'élèves diagnostiqués. À cet égard, un certain nombre de difficultés ont été pointées.

- Pour les concepteurs des épreuves adaptées
La production des adaptations est soumise à plusieurs contraintes :
 - a. respecter la compétence visée dans l'évaluation (problème posé par le prédicteur orthographique présent dans certains logiciels) ;
 - b. maintenir le niveau de l'évaluation ;
 - c. maintenir le caractère « objectif » de l'épreuve externe (problème posé par l'oralisation des consignes).

- Pour les équipes enseignantes

Les enseignants sont confrontés à plusieurs difficultés :

- a. un manque d'information sur le public visé par les différentes versions des épreuves ;
- b. une difficulté pour choisir l'épreuve qui convient à chaque élève (conseil : télécharger les épreuves sur « enseignement.be » et tester le format qui convient à l'élève) ;
- c. le besoin d'une formation informatique pour manipuler les versions adaptées de l'épreuve externe commune ;

- d. au secondaire, une difficulté pour détecter les élèves à besoins spécifiques, car ceux-ci n'aiment pas en parler ;
- e. au secondaire, un déficit de communication au sujet des troubles des élèves, dû à la structure de l'enseignement.

- Pour les parents d'élèves à besoins spécifiques

Le coût d'un diagnostic ne peut pas constituer un frein à l'obtention d'épreuves adaptées. Il suffit d'une simple demande formulée par un spécialiste. Il semblerait néanmoins que les thérapeutes eux-mêmes aient peu d'informations sur les épreuves adaptées.

5. Les perspectives

Actuellement, nous vivons un renversement de point de vue vers une perspective inclusive des troubles de l'apprentissage. L'adaptation devient une obligation.

Mais l'obligation purement légale ne peut pas suffire ; il faut aussi :

a. **apprendre à connaître les élèves à besoins spécifiques**

Les troubles de l'apprentissage sont souvent assimilés, à tort, à de la paresse, à un manque de motivation ; il y a une suspicion d'hyperprotection de ces élèves.

Le trouble ne disparaît jamais ; il est permanent, mais la sévérité n'est pas permanente ; elle s'atténue puis réapparaît en cas de fatigue.

Une bonne adaptation est une adaptation qui est habituelle, qui ne génère plus de coût pour l'individu, qui ne sera pas utilisée tout le temps, mais qui restera disponible en cas de besoin.

b. **battre en brèche les stéréotypes du type :**

« Ne plus discriminer les élèves touche au fondement même de notre système scolaire. »

« Adapter les épreuves c'est baisser le niveau. »

« Les adaptations empêchent les élèves en difficulté de développer des stratégies de compensation. »

c. **travailler au cœur des apprentissages**

Les aménagements effectués en classe ne doivent pas avoir pour finalité l'obtention des épreuves adaptées. Au contraire, les épreuves adaptées doivent s'inscrire dans la continuité d'un travail mené quotidiennement en classe pour répondre aux besoins de certains élèves.

d. **aider les concepteurs des épreuves et les enseignants**

La rédaction d'un vade-mecum des bonnes pratiques pour élèves à besoins spécifiques est en projet.

Exemples de bonnes pratiques : utiliser le caractère « arial » ou « verdana », éviter les pointillés ou les grisés, éviter la consigne « relier », éviter de scinder une question en deux parties présentées sur deux pages différentes.

6. Conclusion

« Le but n'est pas d'être juste en établissant l'égalité ; le but est d'être juste en respectant les spécificités de chacun. » (Noëlle DE BREUCK)

Atelier 4 : « Les élèves à besoins spécifiques ont besoin d'estime »

Intervenantes :

Sophie BRASSEUR, Fondatrice de « Singularités plurielles », asbl

Catherine MARIEN, Formatrice, Fondation Dyslexie

Rapporteurs : Isabelle Polain et Emmanuel Rifaut

« Tout le monde est un génie mais si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide » A Einstein

Catherine Marien (ASBL fondation Dyslexie) et Sophie Brasseur (ASBL « Singularités plurielles ») ont choisi de lancer le débat autour de l'aspect émotionnel découlant du travail avec des élèves à besoins spécifiques. Elles insistent sur la nécessité de penser au développement global de la personne, qu'il soit individuel, familial et/ou professionnel en mettant l'individu au centre du processus. L'atelier mêle théorie et débat autour d'expériences vécues (lien vers le PP)

❖ Quelles représentations le public a-t-il de « l'élève à besoins spécifiques » ?

- Personne mal adaptée au modèle social.
- Nous sommes toutes des personnes à besoins spécifiques.
- Nécessité d'adapter notre enseignement en fonction des besoins d'attention spécifiques pour chacun.

❖ La notion d'« élève à besoins spécifiques » en littérature

Cette notion recouvre une population d'élèves très diversifiée :

- Handicaps physiques, sensoriels, mentaux
- Grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
- Haut potentiel
- Enfants malades
- Enfants en situation sociale ou familiale difficile
- Primo arrivants

- Nécessité d'une adaptation pédagogique pour que ces élèves puissent suivre le programme en intégration

❖ Et si on imaginait le mal-être des élèves à besoins spécifiques ?

Invités à se mettre dans la peau du petit Lucas, élève « HP » dont on nous compte l'histoire, les participants se font des images mentales :

Des rails qui ne correspondent pas à la taille de la locomotive -

L'effet d'une bombe - Trop grand dans ses vêtements - Manque de nourriture pour évoluer – Bulle- Prison- Hamster dans sa cage - Dragon dans un magasin- Un poisson sorti de son aquarium - Un sprinter sur un terrain de tennis- Hangar bourré d'explosif – Vilain petit canard...

❖ Réflexion sur le fonctionnement du cerveau

Après un court résumé concernant l'évolution du cerveau et la pyramide des besoins, les animatrices proposent de comparer les fonctionnements des

cerveaux de l'apprenant, du professeur et du parent face à l'échec durant un apprentissage.

	<i>Apprenant</i>	<i>Professeur</i>	<i>Parent</i>
<i>Le raisonnement (néocortex)</i>	Je dois connaître ma récitation Tous ces mots se ressemblent, je les confonds	Je voudrais faire apprendre cette récitation à mes élèves	Je dois aider mon enfant
<i>L'émotionnel (cerveau limbique)</i>	Je me sens nul, je m'énerve	Je ne parviens pas à me mettre à leur place	Je ne comprends pas qu'il n'y arrive pas
<i>L'instinctif (cerveau reptilien)</i>	J'arrête de m'investir en classe, j'abandonne	Je décide d'avancer avec les « bons » élèves, j'ignore les mauvais	J'arrête de m'investir
Piste	J'ose demander de l'aide	Je vais chercher de l'aide auprès des collègues, des formateurs, des thérapeutes, dans la littérature...	Je relativise, je rassure mon enfant sur l'amour que je lui porte...

Atelier n°5 : Type 8 et/ou intégration, est-ce une simple question d'orientation.

Intervenants :

Béatrice GHAYE, Responsable du Service des indicateurs de l'enseignement, SGPSE

Patrick BEAUFORT, Inspecteur communal de la ville de Liège

Rapporteuse : Claudia LEFRERE

La population scolaire de l'enseignement primaire spécialisé a augmenté au long de ces dix dernières années (14.701 élèves en 2001/2002 pour 16.907 élèves en 2011/2012). Il y a une répartition des effectifs différenciée suivant le milieu socio-économique des élèves.

Les statistiques révèlent qu'il y a deux fois plus de garçons que de filles orientés vers l'enseignement spécialisé.

Les statistiques démontrent également que suite au décret du 5 février 2009 sur l'intégration apportant des modifications au décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, le nombre d'élèves orientés vers le type 8 de l'enseignement spécialisé a augmenté. Néanmoins, on constate que le nombre d'élèves de type 8 intégrés est inférieur au nombre d'orientations.

Il est apparu lors des différents ateliers que l'intégration permet aux différents acteurs de pouvoir se rencontrer et réfléchir ensemble sur l'opportunité de faire bénéficier un élève de ce dispositif. Il a été souligné à plusieurs reprises, la nécessité de réévaluer la situation de l'élève dans le temps afin de ne pas le figer dans une situation qui ne correspond plus à ses besoins. Ce dispositif nécessite aussi que l'équipe éducative d'une école d'enseignement ordinaire puisse revoir ses méthodes d'apprentissage mais il n'est pas aisé de changer les habitudes et les mentalités. La révision des pratiques d'enseignement et une action de différenciation pédagogique permettrait à certains élèves d'être maintenus au sein de l'enseignement ordinaire sans devoir bénéficier de l'intégration.

Plus de moyens de soutien directs mis en place au sein des écoles d'enseignement ordinaire seraient aussi un facteur de maintien des élèves au sein de cet enseignement. Il existe un fossé entre les enfants issus de milieux socio-économiques favorisés où les familles peuvent prendre en charge à titre privé, la rééducation de leur enfant (logopédie, psychomotricité, etc.) et ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés qui, en dehors de l'école, ne bénéficient d'aucun soutien particulier.

Le choix de l'intégration nécessite une très grande réflexion et le recours à celle-ci ne doit pas être systématique. Le rôle du centre psycho-médico-social est très important dans le processus. Le dispositif d'intégration permet également d'amener progressivement les parents à mieux prendre conscience des difficultés de leur enfant et de la nécessité d'une orientation vers l'enseignement spécialisé si le dispositif mis en place ne correspond pas aux besoins particuliers de l'élève.

L'intégration reste néanmoins complexe à organiser et dépend essentiellement de la motivation et de la bonne volonté des différentes parties prenantes.

	Orientation enseignement de type 8	Intégration
Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement sécurisant. • Pas de stigmatisation entre les pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite de la scolarité au sein de l'enseignement ordinaire tout en bénéficiant d'une aide spécifique. • Rencontre/rassemblement des différents acteurs. Travail collégial. • Réponse à une demande de la société. • Collaboration avec du personnel spécialisé. • Meilleure acceptation des parents d'une orientation vers l'enseignement spécialisé.
Points négatifs	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pas d'organisation au sein de l'enseignement maternel spécialisé</u> (orientation tardive des élèves qui présentent des troubles des apprentissages) <u>et secondaire spécialisé</u> (plus d'accompagnement dans le cas d'une inscription au sein de l'enseignement secondaire ordinaire, obligation de changement de type pour l'orientation dans l'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé). Pression exercée sur les PMS pour modifier des attestations. • Peu valorisant aux yeux des parents (rejet). 	<ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisation entre les pairs étant donné que l'élève intégré bénéficie de périodes spécifiques l'écartant des activités du reste du groupe. • Risques de dérives : organisation de l'intégration pour obtenir de l'aide supplémentaire dans son école sans vraiment avoir mené une réflexion de fond et modifié son projet d'établissement. Refus d'une intégration pour ne pas perdre un élève. • Complexité d'organisation (nécessité d'une grande motivation et de beaucoup d'investissement des parties prenantes, difficultés à trouver des partenaires). • Obligation d'inscription au sein de l'enseignement spécialisé. • Mode de calcul et saupoudrage des moyens.

Lors des débats, la nécessité d'inclure à la formation initiale des enseignants les méthodes de détection des troubles des apprentissages et les pistes pour aider les enfants (notamment par l'adaptation des apprentissages) a été évoquée.

L'immersion des futurs enseignants au sein de l'enseignement spécialisé et le 'compagnonnage' ont également été évoqués.

Le souhait d'une plus grande collaboration (partenariat) entre les différents acteurs politiques a été exprimé.