



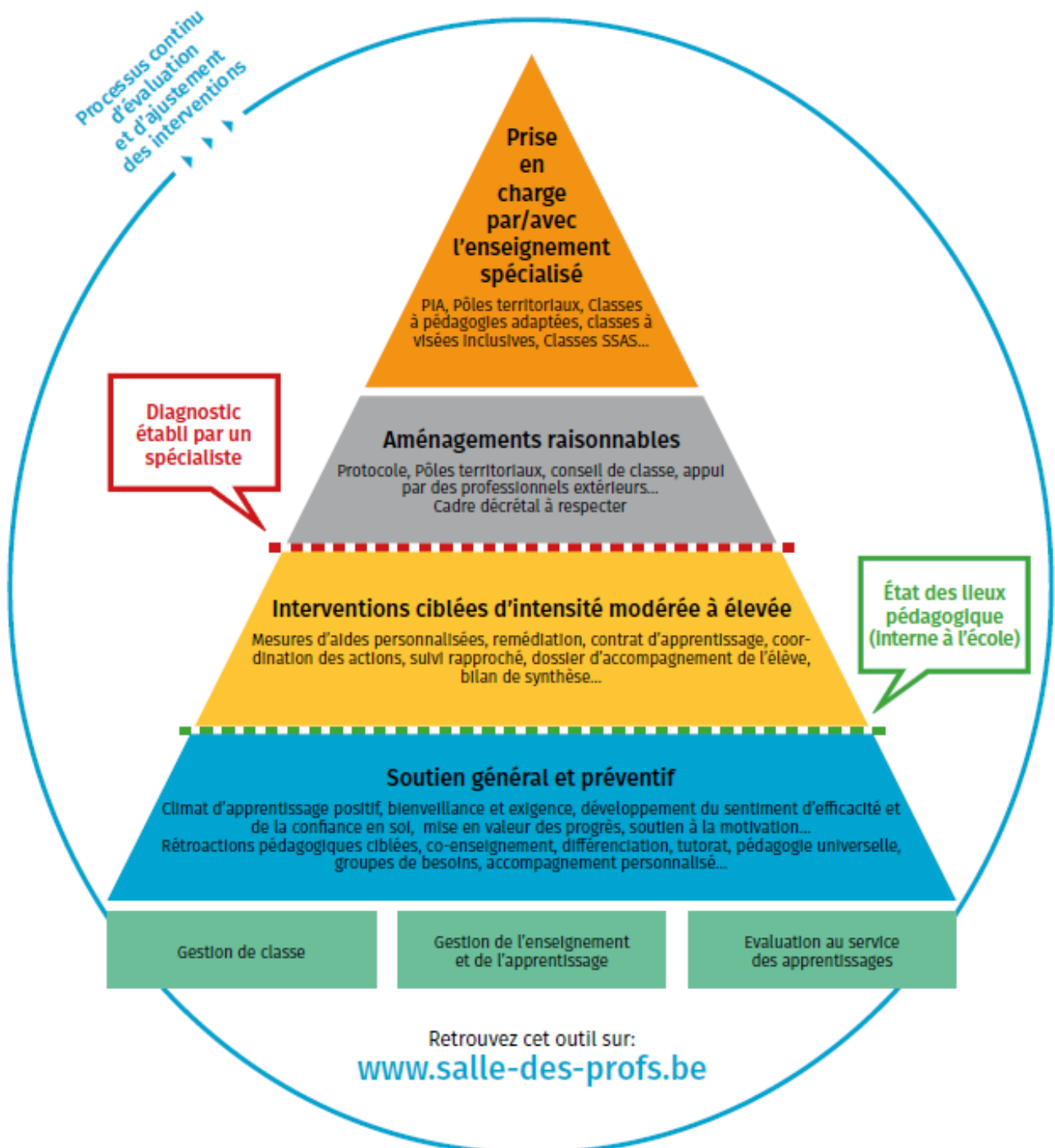
PYRAMIDE DE PRISE EN CHARGE DES DIFFICULTÉS

DE LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT
FONDAMENTAL

**Prise en charge des difficultés d'apprentissage et des
besoins spécifiques à l'école fondamentale**

Service de Productions Pédagogiques
Mise à jour janvier 2024

PYRAMIDE DE PRISE EN CHARGE DES DIFFICULTÉS



La pyramide proposée par l'enseignement fondamental s'inscrit dans une vision du **postulat d'éducabilité**, de l'organisation concrète de la **prise en charge des difficultés d'apprentissage** ainsi que de **l'école inclusive**.

La pyramide propose une prise en charge professionnelle et structurée des difficultés d'apprentissage, basée sur des pratiques efficaces éprouvées sur le terrain et validées par la recherche. Ce faisant, elle s'inscrit dans la poursuite des quatre missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire telles que définies à l'article 1.4.1-1 du Code de l'enseignement. Elle est une façon de répondre à l'obligation pour les écoles du tronc commun de définir et de mettre en œuvre des « **dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé** ».

L'école inclusive, quant à elle, a pour objectif de « *permettre à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel*¹. »

La pyramide ouvre des perspectives en vue de contribuer à tendre vers plusieurs **objectifs d'amélioration du système** tels que définis par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

- ☞ améliorer significativement les savoirs et les compétences des élèves ;
- ☞ réduire progressivement le redoublement et le décrochage ;
- ☞ augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ;
- ☞ accroître les indices de bien-être à l'école et du climat scolaire.

La pyramide rejoint aussi le projet éducatif **Mission de l'école chrétienne** : « *Nos dispositifs pédagogiques déploient des moyens spécifiques d'accompagnement et de soutien, différenciés selon les situations et les personnes concernées. L'école porte une attention particulière à l'égard des plus vulnérables. Au-delà de l'égalité formelle, la recherche d'une réelle égalité nécessite une solidarité active avec celles et ceux qui, structurellement ou temporairement, se trouvent en difficulté.*² »

L'enseignement catholique prend en charge chacun des élèves qui le fréquente avec bienveillance et exigence. La ségrégation, la relégation, l'abandon des ambitions et l'exclusion ne sont pas des options envisageables.

¹ Fédération Wallonie-Bruxelles. *Avis n° 3 du Groupe central - Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Mars 2017, p. 244.

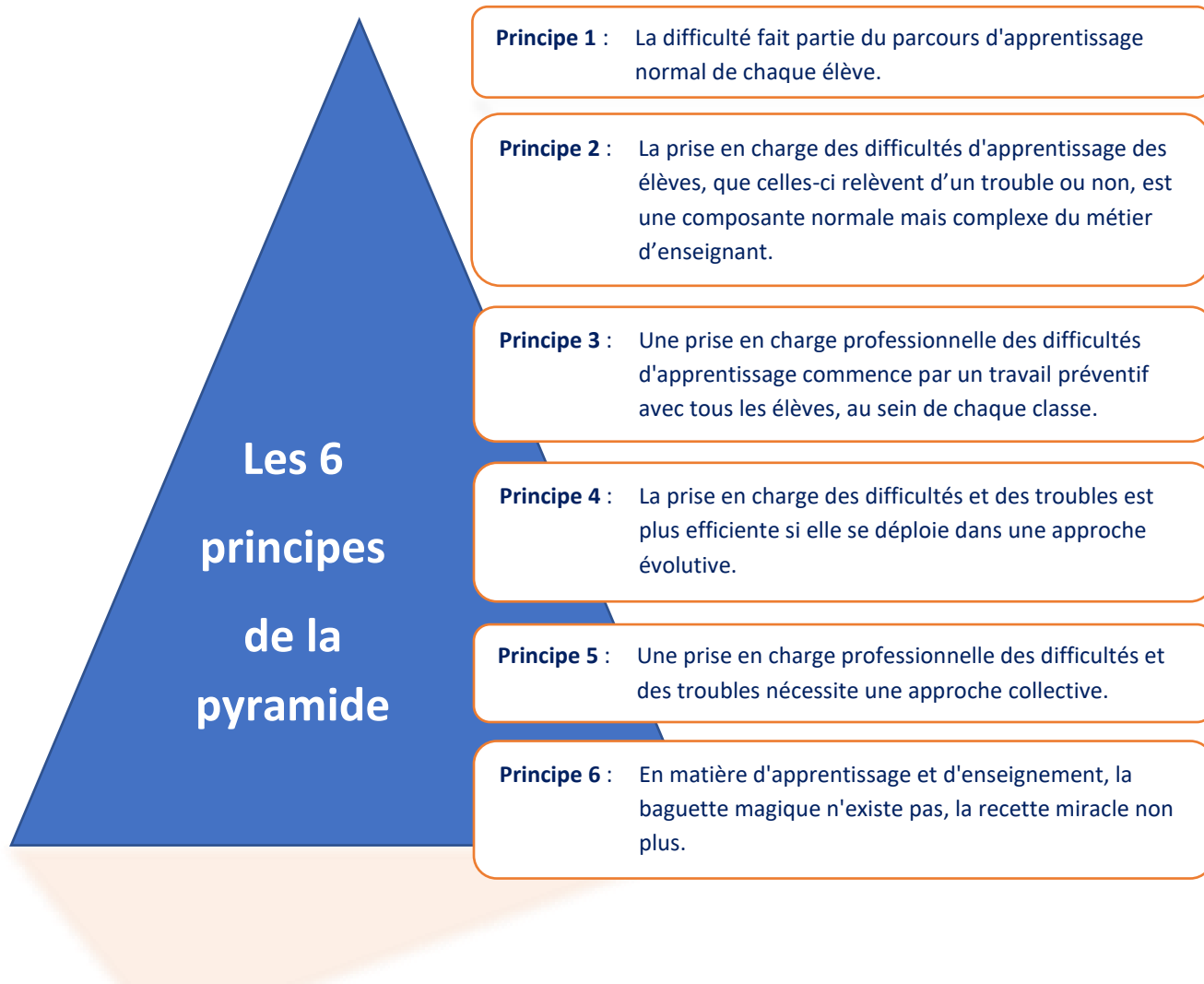
² Secrétariat général de l'enseignement catholique. *Mission de l'école chrétienne*. 2021, p. 6.

La pyramide s'inscrit enfin dans les [orientations pédagogiques de la Direction de l'enseignement fondamental](#)³, et particulièrement les suivantes : Développer des pratiques enseignantes efficaces et variées ; pratiquer la différenciation ; pratiquer l'évaluation au service de l'apprentissage ; exercer un métier collectif.

La pyramide est une production de la Direction de l'enseignement fondamental, fruit de réflexions individuelles et collectives, inspirées par le modèle RTI de l'*American Institute for Research (USA)*, de la version finlandaise et de la *Pyramide du CECCE (Ontario)*.

Nous tenons à remercier, pour leur contribution à ces réflexions, les personnes suivantes : Frédéric Coché et les membres du Service de Productions Pédagogiques (SeGEC), Ludivine Halloy (SeGEC), Jean-François Delsarte(SeGEC), Philippe Tremblay (ULaval), Jean-Jacques Detraux (ULB), Marie Van Reybroeck (UCLouvain), le groupe des formateurs aux aménagements raisonnables de l'IFEC (SeGEC), Sylvie Tessier et Nathalie Damato (CECCE), les coordinatrices des expériences pilotes relatives aux pôles territoriaux de l'enseignement fondamental catholique (SeGEC), le Cop de la Direction de l'enseignement secondaire (SeGEC), Sophie De Kuysche et Hélène Genevois (SeGEC), ainsi que tous les enseignants et directions d'écoles fondamentales qui ont enrichi, par leurs réactions, les versions successives de la pyramide.

³ *Orientations pédagogiques de la Direction de l'enseignement fondamental. Introduction des programmes. 2020.*



PRINCIPE 1 : LA DIFFICULTÉ FAIT PARTIE DU PARCOURS D'APPRENTISSAGE NORMAL DE CHAQUE ÉLÈVE

- ☞ Toute difficulté ne relève pas d'un trouble ou d'un handicap.
- ☞ 100 % des élèves rencontrent une difficulté durant leur scolarité.
- ☞ La difficulté n'est pas nécessairement le signe que quelque chose s'est mal passé en matière d'enseignement ou d'apprentissage, car l'acte d'apprendre est en lui-même générateur d'erreurs et de difficultés. Celles-ci sont tout à fait normales et révèlent simplement où l'élève se situe dans son appropriation des compétences, des savoirs et savoir-faire travaillés.

PRINCIPE 2 : LA PRISE EN CHARGE DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES, QUE CELLES-CI RELÈVENT D'UN TROUBLE OU NON, EST UNE COMPOSANTE NORMALE MAIS COMPLEXE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

- ☞ Tout enseignant professionnel se préoccupe de la progression des apprentissages de ses élèves et des points d'achoppement ou des obstacles rencontrés en cours de route par les uns et les autres.
- ☞ Soutenir les élèves en difficulté est une mission non seulement décrétable, mais qui se situe aussi au cœur même de la définition du métier d'enseignant.
- ☞ Ce n'est pas l'élève que l'on prend en charge, c'est la difficulté. L'élève est un partenaire, l'équipe éducative fait équipe avec lui pour la surmonter.
- ☞ Il s'agit cependant d'une compétence professionnelle éminemment complexe qui mérite d'être soutenue par un processus structuré, rigoureux et des outils adéquats.

PRINCIPE 3 : UNE PRISE EN CHARGE PROFESSIONNELLE DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE COMMENCE PAR UN TRAVAIL PRÉVENTIF AVEC TOUS LES ÉLÈVES, AU SEIN DE CHAQUE CLASSE (ÉTAGE BLEU)

- ☞ Le meilleur aménagement, c'est celui qui n'est plus nécessaire. Mettre en place, dans la classe, des conditions qui favorisent l'apprentissage et la progression de tous permet d'éviter que les écarts ne se creusent et que les difficultés de certains ne s'accroissent.
- ☞ La motivation, l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité sont des paramètres clés dont l'entretien préventif auprès de tous les élèves facilitera grandement la persévérance face aux difficultés et l'investissement dans les activités d'apprentissage.
- ☞ Certaines pratiques pédagogiques générales appliquées à tous les élèves permettent de traiter les difficultés mineures à la source : rétroactions rapides et ciblées, évaluation formative et différenciation, enseignement structuré et explicite, coenseignement, conciliation entre bienveillance et exigence...

PRINCIPE 4 : LA PRISE EN CHARGE DES DIFFICULTÉS ET DES TROUBLES EST PLUS EFFICACE SI ELLE SE DÉPLOIE DANS UNE APPROCHE ÉVOLUTIVE

- ☞ Sortir la grosse artillerie et les grands moyens du premier coup ne constitue pas une approche efficace. C'est pourquoi la pyramide propose **L'approche évolutive**. Les mesures d'aide individuelle sont introduites en petites quantités, avec évaluation et régulation (la boucle de régulation de la pyramide). Leur nombre et leur intensité sont ajustés progressivement selon les besoins identifiés, en fonction de la façon dont l'élève réagit et dont les effets sur les apprentissages sont ou non constatés.

- ☞ Individualiser pour 100 % des élèves, ce n'est ni réaliste, ni nécessaire ! Pour donner un ordre de grandeur, le modèle prévoit que cela concerne 10 à 15 % des élèves environ à l'échelle du système dans l'enseignement ordinaire (soit entre 2 et 4 élèves dans une classe de 25⁴), tandis qu'environ 4 % des élèves sont pris en charge en enseignement spécialisé. Autrement dit, pour environ 80 % des élèves du système, l'approche générale et préventive est suffisante.
- ☞ Cette progressivité se traduit aussi par une **logique cumulative** des différents étages de la pyramide. L'étage supérieur ne remplace pas le(s) étage(s) inférieur(s), mais vient s'ajouter à ce qui est déjà mis en place. Ainsi, si des mesures personnalisées d'aide pédagogique s'avèrent insuffisantes pour répondre à des besoins spécifiques, des aménagements raisonnables peuvent venir les enrichir, mais certaines mesures antérieures seront maintenues si elles donnent déjà des effets positifs.
- ☞ Cela signifie aussi que l'on n'attend pas un diagnostic officiel pour déjà mettre en place des mesures d'aide ciblées sur les difficultés d'un élève en souffrance.
- ☞ Dans certaines situations de handicap sévère ou multiple, il se peut que des besoins de prise en charge individualisée et d'adaptations précoces soient identifiés très tôt et que la progressivité soit préjudiciable à l'enfant. La mise en place précoce d'aménagements raisonnables ou le recours à l'enseignement spécialisé sont alors parfois nécessaires sans passer par les étages précédents de la pyramide. Le bon développement de l'enfant doit rester le critère déterminant ; la pyramide ne doit pas devenir une procédure rigide appliquée de façon aveugle.

PRINCIPE 5 : UNE PRISE EN CHARGE PROFESSIONNELLE DES DIFFICULTÉS ET DES TROUBLES NÉCESSITE UNE APPROCHE COLLECTIVE

- ☞ Le ou la titulaire de classe a un rôle majeur à jouer, mais ne peut être laissé(e) seul(e) face au défi que constitue la prise en charge des difficultés des élèves en grand besoin. Croiser les regards des différents acteurs permet souvent de considérer les difficultés de l'élève sous un angle nouveau, plus nuancé ou plus complet. Cela permet aussi de dégager des pistes de solutions qui n'auraient pas été envisagées si les personnes fonctionnaient en vase clos.
- ☞ Le coenseignement (deux enseignants dans la même classe) ou la co-intervention, pratiqué plusieurs périodes par semaine, facilite grandement l'observation et la détection des élèves en difficulté, l'organisation de groupes de besoins ou de groupes temporaires hétérogènes, ou la mise en place d'un suivi plus rapproché de certains élèves pendant certaines périodes d'apprentissage clés.
- ☞ La collaboration avec les partenaires de l'école est primordiale, notamment avec le centre PMS qui, par les missions qui lui sont propres, a un rôle de première ligne dans les matières de prévention et de détection des difficultés, ainsi qu'avec les Pôles territoriaux pour la scolarité des élèves à besoins spécifiques.

⁴ Ce nombre peut varier d'une école et d'une classe à l'autre. Il s'agit d'une moyenne. Cependant, il n'existe pas d'écoles sans élèves qui rencontrent des difficultés, tout comme il n'existe pas d'écoles sans élèves avec trouble(s) d'apprentissage.

- ☞ Cette logique d'intelligence collective est un incontournable à l'accompagnement des élèves en difficulté. C'est aussi une opportunité de collaborer autour et pour l'enfant.
- ☞ Plus on monte dans les étages de la pyramide, plus la collaboration avec des personnes-ressources et des appuis extérieurs à la classe sera développée.

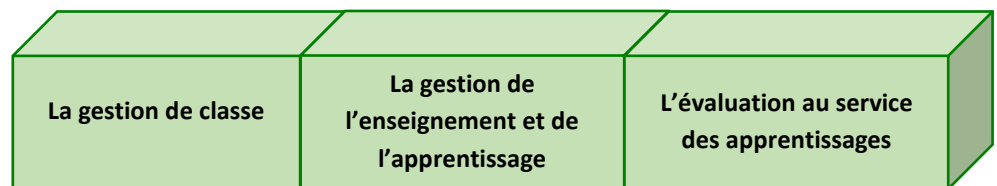
PRINCIPE 6 : EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT, LA BAGUETTE MAGIQUE N'EXISTE PAS, LA RECETTE MIRACLE NON PLUS (IL FAUT DONC AJUSTER LES MESURES D'AIDE EN COURS DE ROUTE SELON LA FAÇON DONT CHAQUE ÉLÈVE RÉAGIT)

- ☞ Si cela existait, cela se saurait... En réalité, chaque cas est unique : deux élèves avec la même difficulté ou le même diagnostic ne réagiront pas nécessairement de la même façon face à une même mesure d'aide mise en place. C'est pour cela que l'enseignant ne sera jamais remplacé par un ordinateur, et que l'on parle de « l'art d'enseigner ».
- ☞ C'est pour cela aussi que les mesures d'aide devront faire l'objet d'une évaluation et d'une régulation continue, en fonction de la manière dont l'élève y répond. C'est de là que vient l'appellation originale de la pyramide aux USA et dans plusieurs autres pays du monde : « réponse à l'intervention » (response to intervention).
- ☞ Cette régulation continue nécessite de se doter d'indicateurs, de grilles d'observation(s) et d'évaluations (formative et sommative) qui permettront d'objectiver les progrès réalisés et de juger de l'impact plus ou moins positif des différentes mesures d'aide mises en place.

Niveau 0 - Les fondations



Les fondations doivent être solides afin que la pyramide le soit. La pyramide repose sur trois briques incontournables, nécessaires à une scolarité de qualité :



La gestion de classe

La gestion de la classe comprend les dispositifs permettant de nourrir un climat sécurisant, serein et bienveillant, propice à l'épanouissement et à l'apprentissage.

Bon nombre d'enseignants déploient avec créativité cet aspect :

- ☞ gestion de groupe, gestion des règles de vie de la classe ;
- ☞ développement du sentiment d'efficacité et de la motivation ;
- ☞ développement et entretien de l'autonomie ;
- ☞ enseignement explicite des comportements ;
- ☞ gestion des émotions, pédagogie participative, climat de collaboration et de célébration des progrès individuels plutôt que de compétition ;
- ☞ développement de la solidarité et de l'esprit de groupe, mise en évidence des forces et talents de chacun, prise en compte de la diversité et des besoins du groupe, conseil d'élèves, etc.

Les comportements attendus en classe ne sont pas uniquement « observés » par les enseignants, ils sont aussi explicités et peuvent être enseignés et appris (Quelles sont les règles de la vie en classe ? Comment le faire ? Comment le voir ? Quels sont les exemples et contre-exemples des comportements favorables à un climat de classe positif ?).

La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage

La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage englobe les différentes facettes de la préparation et de l'animation des moments d'apprentissage par l'enseignant. La maîtrise du programme, la planification des activités d'apprentissage, les compétences pédagogiques et didactiques permettant de préparer, d'animer et de réguler les activités en font partie.

Cela implique notamment de bien distinguer l'objet de l'apprentissage en lui-même (un savoir, un savoir-faire, un savoir-être, une compétence) du chemin qui sera proposé pour y parvenir (le dispositif d'enseignement-apprentissage). Ce chemin devra permettre, à un élève ne maîtrisant pas l'apprentissage au départ, d'y parvenir à l'issue de l'activité, de la séquence ou du dispositif d'enseignement.

Il s'agit aussi d'être capable de varier son style et ses stratégies d'enseignement (Legendre, 2006), c'est-à-dire de maîtriser une palette diversifiée de pratiques, de méthodes et de techniques pédagogiques, et de les utiliser à bon escient en fonction de leurs avantages et de leurs inconvénients, selon le contenu à enseigner, les élèves concernés, les ressources disponibles, etc.

Enfin, il s'agit de mettre à profit les moments de travaux collaboratifs (concertations, coenseignement...) pour choisir les pratiques efficaces adaptées aux besoins des élèves de la classe.

L'évaluation au service des apprentissages

L'évaluation au service des apprentissages est l'occasion, pour l'enseignant, de donner une rétroaction instantanée et ciblée qui identifie, de façon explicite, ce que l'élève peut faire pour progresser.

La rétroaction la plus efficace (Brookhart, La rétroaction efficace, 2010) :

- ☞ porte sur le travail de l'élève et la démarche qu'il a utilisée ;
- ☞ est basée sur des critères (par exemple à l'aide de grilles critériées d'évaluation ou d'observation) ;
- ☞ est positive et descriptive sans porter de jugement ;
- ☞ propose des pistes d'amélioration ;
- ☞ est claire et spécifique ;
- ☞ permet à l'élève d'apprendre et d'accroître sa motivation ;
- ☞ aide l'élève à prendre ses apprentissages en main et à les gérer.

L'erreur est une occasion d'apprendre, elle est utilisée pour progresser en tant que révélateur d'un apprentissage à faire. L'enseignant utilise les informations prélevées au moyen des évaluations formatives mais aussi des évaluations sommatives comme indicateur au terme d'une ou plusieurs séquences d'apprentissage pour réguler sa conduite des apprentissages avec l'ensemble du groupe ou avec certains sous-groupes d'élèves.

De son côté, l'élève utilise l'évaluation comme un moyen d'apprendre à connaître son fonctionnement, de prendre du recul face à ses stratégies, de créer des moyens de lever les obstacles, de comprendre ses processus de pensée, de constater ses progrès et de se fixer un prochain défi.



Pour une scolarité de qualité, trois concepts sont essentiels

- La gestion de classe : climat sécurisant, serein et bienveillant.
- La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage : préparation et animation des moments d'apprentissage.
- L'évaluation au service de l'apprentissage rétroaction.



Niveau 1 - Soutien général et préventif (pour tous les élèves)

Le soutien général et préventif concerne tous les élèves et comporte un volet pédagogique ainsi qu'un volet psychologique et motivationnel.

Cet étage est bien connu des enseignants car il s'inscrit dans les missions de l'ancien décret « mission » de 1997, qui sont désormais reprises à l'article 1.4.1-1 du Code de l'enseignement. Depuis lors, les professionnels de l'éducation sont tenus légalement de différencier les apprentissages pour « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* » et pour « *promouvoir leur confiance en soi* ». Différencier ne voulant pas dire nécessairement individualiser.

Cette mission sous-tend que l'école est un lieu qui convient à chacun. Et ce, quelles que soient les différences de cultures, de centres d'intérêts, de connaissances antérieures, de rythmes d'apprentissage, de milieux familiaux, les disparités physiques ou psychologiques.

Ce soutien général et préventif, dans ses volets pédagogique et psychologique, consiste donc à concilier bienveillance et exigence. Les périodes d'accompagnement personnalisé, durant lesquelles l'encadrement est renforcé, sont utilisées pour faciliter ce soutien, par exemple par la pratique du coenseignement.

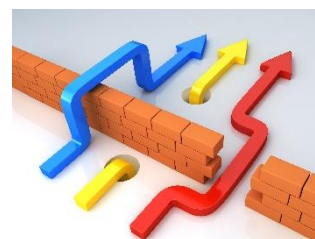
Les actions menées en classe par l'agent PMS sont essentiellement de l'ordre de l'action collective et du soutien aux enseignants dans la mise en place d'actions pédagogiques au bénéfice de tous les élèves (prenons l'exemple du rôle des logopèdes des centres PMS dans le développement langagier de l'enfant à l'école maternelle).

Volet pédagogique

Sur le plan pédagogique, la base de la pyramide repose sur les principes de la pédagogie universelle, à savoir : réduire au maximum les obstacles pour permettre à tous d'avoir accès à l'apprentissage.

Certaines pratiques pédagogiques générales appliquées à 100 % des élèves permettent de traiter un certain nombre de difficultés mineures à la source ou d'éviter qu'elles n'apparaissent : rétroactions rapides et ciblées, enseignement structuré et explicite, coenseignement, tutorat par les pairs, groupes de besoin temporaires, etc.

Une différenciation ciblée sur les besoins de certains groupes d'élèves (« groupes de besoins ») vise à offrir un soutien plus spécifique aux élèves qui ne maîtrisent pas certains apprentissages, tout en permettant aux autres de renforcer leurs compétences, ou encore d'offrir des opportunités de dépassement à ceux pour qui l'apprentissage est acquis.



Le coenseignement, une pratique gagnant-gagnant

Une façon efficace d'utiliser les périodes d'accompagnement personnalisé durant lesquelles l'encadrement est renforcé consiste, non pas à isoler un élève pendant x périodes en dehors de la classe en individuel, mais plutôt à organiser en classe, durant ces x périodes, un coenseignement, que ce soit en créant des sous-groupes, des ateliers ou encore en faisant une activité collective durant laquelle l'aidant va offrir un soutien rapproché à quelques élèves en difficulté, intégrés dans la vie de la classe. (Tremblay Ph., Le coenseignement : théories, recherches et pratiques, 2021).

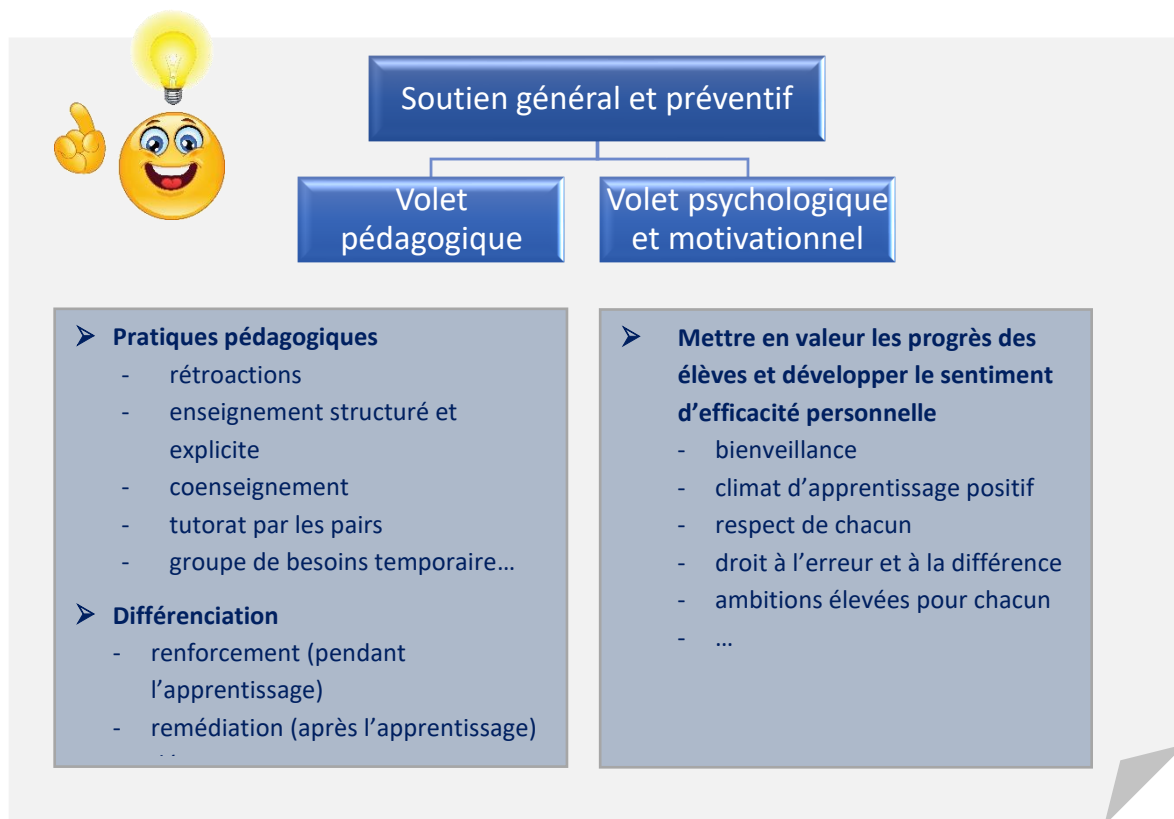
Pour exploiter au maximum les bénéfices du coenseignement, une bonne pratique consiste à réduire le nombre d'intervenants différents dans la classe et à regrouper différentes « casquettes » (périodes « AP », périodes PGAED, d'adaptation, reliquat...) sur un même coenseignant de manière à obtenir un nombre de périodes de coenseignement plus élevé, ce qui facilite le travail en binôme dans la classe et la connaissance des élèves, et décuple les effets positifs de cette pratique.

Volet psychologique et motivationnel

Sur le plan psychologique et motivationnel, le soutien général et préventif part du principe que ce n'est pas la motivation qui génère de l'apprentissage, mais que c'est l'apprentissage qui génère de la motivation. L'enjeu est donc de mettre en valeur les progrès des élèves et de développer leur sentiment d'efficacité personnelle dans les différentes sphères de l'apprentissage, de façon à les maintenir dans une spirale positive composée d'émulation, de curiosité, de plaisir d'apprendre et de fierté de se dépasser.

La bienveillance, le climat d'apprentissage positif, le respect de chacun, le droit à l'erreur et à la différence, l'accent mis sur les progrès par rapport à soi plutôt que par rapport aux autres sont autant d'ingrédients clés de ce soutien psychologique et motivationnel.

Le maintien d'ambitions élevées pour chacun est aussi un facteur clé pour favoriser l'engagement des élèves en difficulté et la confiance en eux : c'est envoyer le message aux élèves que l'on croit en eux et en leurs capacités d'apprentissage, qu'ils ne seront pas laissés au bord du chemin.



Références légales

Le Code de l'enseignement prévoit que « pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes, le pouvoir organisateur met en place des pratiques de différenciation des apprentissages et prévoit un encadrement renforcé durant les périodes d'accompagnement personnalisé » (article 2.2.3-1).

Il précise que « le plus tôt possible dans l'année scolaire, l'équipe pédagogique met en œuvre les dispositifs de différenciation et les modalités d'un accompagnement personnalisé définis dans son contrat d'objectifs » (article 2.3.1-1).

Niveau 2 - Interventions ciblées d'intensité modérée à élevée



Individualiser pour 100 % des élèves n'est ni réaliste, ni nécessaire ! La pyramide propose une approche évolutive, dans laquelle l'individualisation est ciblée sur un petit nombre d'élèves en grand besoin (quelques élèves par classe).

Il est important de noter que **les différentes mesures appliquées au niveau 1 (soutien général et préventif) sont maintenues** : le niveau 2 ne remplace pas le niveau 1, il s'y ajoute.

Le deuxième étage de la pyramide qui concerne les interventions ciblées comporte deux étapes : l'observation et l'intervention.

Étape 1 : L'observation et la prise d'informations (réaliser un état des lieux pédagogique)

Quatre à six semaines après la rentrée scolaire, au mois d'octobre, les enseignants connaissent les dynamiques collectives et individuelles. Les titulaires de classe (avec les coenseignants éventuels) ont pu mesurer les ressources et les faiblesses des élèves et identifier ceux qui éprouvent des difficultés, qu'elles soient générales ou ciblées.

C'est à cette occasion qu'il est utile de s'arrêter pour réaliser **un état des lieux pédagogique (interne à l'école)** pour le petit nombre d'élèves qui éprouvent les plus grandes difficultés. Cette phase peut se faire avec l'aide de l'agent PMS.

RECULER POUR MIEUX SAUTER

Plus cet état des lieux est précis et ciblé, plus vite on trouvera le « cocktail » de mesures d'aide qui correspond aux besoins de l'élève. C'est donc prendre un petit temps d'arrêt à un moment pour s'épargner, par la suite, des dépenses d'énergie peu efficaces. Rien de plus décourageant que d'avoir l'impression de remplir un « puits sans fond » avec une multitude de mesures d'aides mal calibrées et qui n'aident pas l'enfant.

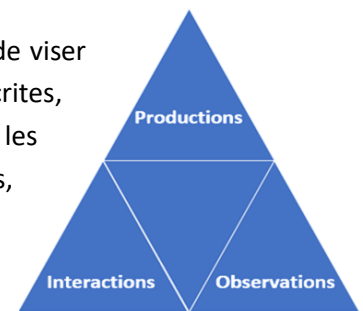


Comment ?

Il s'agit de rassembler et d'objectiver une série d'informations à propos de l'élève concerné. L'enseignant pourra aiguïser son regard par rapport aux difficultés et aux points d'appui de l'élève et situer ceux-ci :

- ☞ Quelle est la cause de la difficulté ? Est-elle passagère (l'élève est primo-arrivant et le français n'est pas sa langue maternelle) ou permanente (l'élève ne voit pas au tableau, il souffre d'un trouble reconnu...) ?
- ☞ Est-ce socioaffectif ou comportemental ? (Rapport à soi-même, aux autres ou au monde ? Etc.)
- ☞ Est-ce corporel ou physique ? (Est-ce que l'élève voit bien au tableau et sur sa feuille ? Est-ce physiologique ? Demande-t-il souvent de répéter la consigne ? Rencontre-t-il des difficultés à l'écriture ? Etc.)
- ☞ Est-ce langagier ? (Ne comprend-il pas bien la langue de l'école ? Est-ce verbal ? Non verbal ? Etc.)
- ☞ Est-ce cognitif ? (Est-ce qu'il mémorise avec difficulté ? Est-ce qu'il sait se concentrer sur une tâche ? Rencontre-t-il des difficultés cognitives, transversales ? Etc.)
- ☞ Est-ce environnemental ? (Est-il fatigué ? Son journal de classe est-il consulté à la maison ? Etc.)

L'état des lieux doit se réaliser avec le plus de critères observables possibles afin de viser l'objectivité. Les **productions** des élèves en difficulté (exercices, productions écrites, minitests formatifs...) sont complétées par des **observations** (ce qu'ils font durant les activités et comment ils le font) et des **interactions** (écouter les échanges entre pairs, leur poser des questions pour qu'ils expliquent leur raisonnement, ce qu'ils comprennent ou non, ce qui est difficile pour eux...) selon les principes de la triangulation.



Des outils (grilles d'observation, résultats d'évaluations, grilles de compétences...), mais aussi des acteurs internes (personnes « AP », coenseignants, autres enseignants, titulaires précédents, maîtres d'Éducation Physique et à la Santé (EP&S), surveillants ou éducateurs, etc.), des partenaires (parents ou titulaires de l'autorité parentale, agents PMS) et des acteurs externes à l'école (SAJ, SRJ, médecins, etc.) peuvent aider les enseignants à réunir tous les éléments utiles à cet état des lieux pédagogique.

Il existe plusieurs façons d'instituer cet état des lieux dans les pratiques de l'établissement :

- ☞ soit chaque titulaire réalise cet état des lieux pour les élèves de sa classe. Il s'agit de la façon de faire la plus économe en temps ;
- ☞ soit des périodes d'accompagnement personnalisé durant lesquelles deux enseignants sont en classe sont mises à profit pour enrichir l'observation des élèves, croiser les regards et rédiger cet état des lieux ensemble. Il s'agit d'une pratique qui permet un état des lieux plus riche, d'une plus grande qualité ;
- ☞ soit l'équipe éducative se réunit (titulaire, personne « AP », coenseignant, autres enseignants concernés par l'élève, enseignant en charge des heures d'adaptation, direction, CPMS...) et chacun apporte les informations dont il dispose. Cette modalité a l'avantage de permettre de croiser les différents avis, et aussi d'impliquer tous les intervenants dans les mesures d'aide à mettre en œuvre.

Une fois complété, cet état des lieux⁵ est consigné dans le **dossier interne de suivi de l'élève**. Il pourra nourrir l'équipe éducative afin d'évaluer ce qui aura été mis en place et d'en mesurer la progression. Il s'agira aussi d'une source d'informations utile si, plus tard, on cherche à se rappeler ce qui a été mis en place, à quel moment et avec quels résultats.

⁵ La FWB parle de la notion de « bilan de synthèse »

Étape 2 : L'intervention (mise en place de mesures d'aide ciblées)

L'état des lieux pédagogique réalisé, le titulaire et la personne « AP » (coenseignant) ou l'équipe éducative décident de mettre en place certaines mesures pour tenter de surmonter la difficulté, avec l'élève comme partenaire.



Cette intervention peut prendre diverses formes : suivi rapproché en classe durant des périodes de coenseignement ou co-intervention, séances de travail additionnelles sur certains apprentissages-clés pendant que les autres élèves font autre chose, prise en charge en groupes de besoins, groupes temporaires hétérogènes, contrat individuel, remédiation, adaptation de l'horaire ou de certaines activités, matériel supplémentaire, gestion du temps et des échéances adaptées, dispenses, portion d'horaire passée dans une autre classe, etc.

Les mesures d'aide mises en place sont consignées dans le dossier de suivi interne de l'élève. Cela permet de garder l'historique des mesures mises en place aux différents moments de l'année scolaire.

L'intensité de l'intervention pourra varier selon les besoins. Les mesures d'aide individuelles sont introduites en petites quantités, avec évaluation et régulation. Leur nombre et leur intensité sont ajustés progressivement selon les besoins identifiés, en fonction de la façon dont l'élève réagit et dont les effets sur les apprentissages sont ou non constatés.

L'évaluation des mesures d'aide (cela aide l'élève un peu, beaucoup, pas du tout) et les décisions prises (continuer, ajuster, stopper la mesure d'aide) sont consignées dans une fiche de suivi, de façon à compléter l'historique des interventions. Trois fois par an, un « bilan de synthèse » est organisé pour faire le point de façon formelle sur les mesures d'aide mises en place (avec trace dans le dossier d'accompagnement de l'élève, DAcCE).



« On a essayé une fois, cela ne fonctionne pas »

Attention ! Afin de pouvoir juger des effets perceptibles (ou non) d'une nouvelle mesure mise en place, il est nécessaire de laisser un peu de temps, d'une part, pour que l'élève s'y habitue et, d'autre part, parce que les effets ne sont pas toujours visibles immédiatement. Pour cette raison, le modèle de la pyramide préconise de maintenir une mesure d'aide au moins pendant trois semaines de cours (15 jours ouvrables) avant de l'évaluer et de juger de l'opportunité de la maintenir ou d'en essayer une autre.

Deux acteurs méritent d'être associés au dispositif mis en place :

- ☞ L'élève lui-même qui peut décrire ce qu'il trouve facile, difficile, ce qui l'aide, qui peut proposer lui-même des aménagements qui lui conviennent, et être partenaire dans la mise en place et la bonne utilisation des aides afin de surmonter la difficulté.

- Le parent ou le titulaire de l'autorité parentale peut poser un éclairage ou expliciter ce qui fonctionne ou non hors contexte scolaire et ainsi apporter sa pierre à l'édifice en contribuant à la cohérence et la continuité des aides. Il faudra donc respecter son rôle et son regard inévitablement différent de celui de l'école.

Références légales

Le Code de l'enseignement prévoit que « Pour les élèves dont les difficultés d'apprentissage persistent (...), l'équipe pédagogique mette en œuvre, au plus tard le vendredi qui suit les vacances d'automne (de Toussaint), des dispositifs spécifiques complémentaires de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Ces dispositifs spécifiques complémentaires font l'objet d'une information et si nécessaire, d'une concertation avec les parents des élèves concernés. Les dispositifs spécifiques sont mentionnés dans le DAccE de l'élève. » (article 2.3.1-3)

§ 2. « Les dispositifs de différenciation et les modalités de l'accompagnement personnalisé sont régulièrement évalués par l'équipe pédagogique et, le cas échéant, ajustés. Les dispositifs spécifiques complémentaires de différenciation et d'accompagnement personnalisé visés à l'article 231-3 sont évalués au plus tard le vendredi qui suit les vacances de détente (de Carnaval) par l'équipe pédagogique qui, avec l'avis du centre PMS, y apporte les adaptations nécessaires. (Article 2.3.1-4.)



Interventions ciblées d'intensité modérée à élevée

ÉTAPE 1 : OBSERVATION ET PRISE D'INFORMATIONS

- État des lieux pédagogique
- Interne à l'école

ÉTAPE 2 : INTERVENTION

- Mise en place de mesures d'aide ciblées :
 - suivi rapproché
 - contrat individuel
 - tutorat
 - remédiation
 - adaptation de l'horaire / certaines activités
 - matériel supplémentaire
 - gestion du temps et des échéances adaptées
 - dispenses
 - portion d'horaire passée dans une autre classe
 - bilan de synthèse : interne et/ou DAccE (si les difficultés sont persistantes)
- Deux acteurs partenaires :
 - l'élève
 - les parents ou le titulaire de l'autorité parentale : communication par le DAccE si les difficultés sont persistantes

Niveau 3 - Aménagements raisonnables

Il est important de noter que **les différentes mesures applicables aux niveaux 1 (soutien général et préventif) et 2 (interventions ciblées) continuent de s'appliquer au niveau 3**, que ce soit sur le plan des mesures d'aide pédagogiques ou concernant les modalités d'accompagnement personnalisé en lien avec le dossier de suivi interne de l'élève.



Définition de besoins spécifiques (art. 1.3.1-1 du Code de l'enseignement)

« les besoins reconnus résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation, permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé »

Définition d'un aménagement raisonnable (art. 1.3.1-1 du Code de l'enseignement)

« les mesures appropriées prises en fonction des besoins spécifiques reconnus dans une situation concrète, afin de permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder aux activités organisées dans le cadre de son parcours scolaire, ainsi que de participer et de progresser dans ce parcours, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'école qui doit les adopter une charge disproportionnée. »

Pour bénéficier d'un protocole d'aménagements raisonnables, deux conditions sont nécessaires :

- ☞ **un diagnostic** (différent d'un bilan) établi par un spécialiste⁶ (liste disponible sur l'arrêté du 22/08/2019);
- ☞ **une demande** d'aménagements par les responsables légaux, l'école ou le CPMS.

Notons un élément important : le diagnostic ne déresponsabilise en rien l'équipe enseignante. Si un logopède est un spécialiste de la rééducation, l'enseignant est un spécialiste de la pédagogie. Ainsi, un professionnel paramédical

⁶ Ce diagnostic est une condition incontournable pour s'inscrire dans la définition des aménagements raisonnables du Code de l'enseignement. En cas d'absence de diagnostic, il n'y aura pas de protocole, pas d'accès aux ressources du Pôle territorial, et aucun aménagement ne sera autorisé lors des évaluations externes. Cependant, cela n'empêchera aucunement de réunir l'équipe éducative et de mettre en place des mesures d'aide qui seront consignées dans le dossier de l'élève, comme décrit dans la section 2 « Interventions ciblées ». Pour éviter toute confusion, on ne parlera donc pas d'aménagements raisonnables, mais de dispositifs spécifiques complémentaires d'accompagnement personnalisé.

ne fera pas de remédiation tout comme un enseignant n'apprendra pas le clavier caché à un élève ayant des troubles praxiques. De même, les spécialistes et personnes-ressources extérieures peuvent suggérer ou proposer certains aménagements, mais n'ont pas de rôle décisionnel à cet égard.

Le Code de l'enseignement (article 1.7.8-1) prévoit **trois catégories d'aménagements raisonnables** : des aménagements matériels, organisationnels et pédagogiques. Ainsi, une élève hémiplégique en voiturette bénéficiera d'une classe au rez-de-chaussée (aménagement organisationnel). Pour faciliter sa mobilité, une table réglable remplacera son pupitre (aménagement matériel). Enfin, certaines compétences nécessitant des capacités visuo-spatiales et praxiques - par exemple le tracé de polygones - seront exercées via un logiciel sur tablette (aménagement pédagogique).

La pyramide de prise en charge des difficultés aborde essentiellement **les difficultés et spécificités des élèves en matière pédagogique**. Cette approche sera donc parfois complétée d'aménagements matériels ou organisationnels additionnels, selon les besoins identifiés en lien avec le trouble ou le handicap de l'élève.

C'est l'équipe éducative réunie en conseil de classe qui décide du caractère raisonnable des aménagements demandés/proposés au moyen de six balises décrites dans le Code de l'enseignement :

- ☞ L'impact financier de l'aménagement raisonnable, compte tenu d'éventuelles interventions financières de soutien.
- ☞ L'impact organisationnel de l'aménagement raisonnable en particulier en matière d'encadrement de l'élève concerné.
- ☞ La fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement raisonnable par la personne en situation de handicap.
- ☞ L'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un utilisateur effectif.
- ☞ L'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs.
- ☞ L'absence d'alternative équivalente.

Une fois les aménagements raisonnables identifiés, ceux-ci sont consignés dans un protocole. Ce protocole est la mise en action des aménagements raisonnables, il en fixe les limites et les modalités. Il est déposé dans le dossier de suivi interne de l'élève et signé par toutes les parties prenantes.



Dans ce contexte, la collaboration entre tous les intervenants dans la vie de l'enfant est la condition *sine qua non* à son succès.

Les parents ou le titulaire de l'autorité parentale, les paramédicaux extérieurs, le centre PMS, l'élève, les personnes « AP », coenseignants ou cointervenants, les enseignants en charge des heures d'adaptation... viendront nourrir le conseil de classe de leurs observations des ressources et des difficultés de l'élève.

Enfin, notons que la majorité des aménagements raisonnables sont des outils quotidiens et réguliers qui sont nécessaires pour palier un dysfonctionnement (moteur, neuronal, spécifique...)

Les Pôles territoriaux

Les Pôles territoriaux, via le personnel qui y travaille, s'emploient à construire l'inclusion scolaire avec les équipes pédagogiques via les aménagements raisonnables et/ou le dispositif d'intégration à travers deux missions principales décrites dans l'article 6.2.3-1 du chapitre III du Code :

- L'accompagnement de leurs écoles coopérantes
- L'accompagnement des élèves inscrits dans leurs écoles coopérantes

Le détail des missions est accessible sur Gallilex aux références citées ci-dessus.

Pour y parvenir, ils peuvent informer sur les troubles et handicaps, proposer des outils, accompagner la mise en œuvre des aménagements raisonnables dans le cadre des contrats d'objectifs mais également accompagner individuellement les élèves au regard de leurs besoins⁷.



Deux conditions sont nécessaires pour bénéficier d'un protocole d'aménagements raisonnables

- un diagnostic établi par un spécialiste (liste disponible sur l'arrêté du 22/08/2019) ;
- une demande d'aménagements par les responsables légaux, l'école ou le CPMS ;

La décision de la mise en place des aménagements revient à l'équipe éducative à l'aide de 6 balises

- l'impact financier
- l'impact organisationnel
- la fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement raisonnable
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un utilisateur effectif
- l'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs
- l'absence d'alternative équivalente

Références légales

Le Code balise de façon précise le cadre légal de référence pour les aménagements raisonnables (articles 1.7.8-1 et suivants). Les dispositions prévues pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage persistantes (dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé) continuent cependant à s'appliquer.

⁷Cette dernière mission se réalise dans des cas exceptionnels au regard des moyens attribués aux Pôles.

Niveau 4 - Prise en charge par/avec l'enseignement spécialisé



Au sommet de la pyramide se trouve l'enseignement spécialisé. À quel moment doit-on faire appel à l'expertise de ce type d'enseignement ? Voici quelques pistes de réflexion qui peuvent être soumises à l'examen du conseil de classe :

- ☞ Les aménagements raisonnables suffisent-ils ?
- ☞ A-t-on l'infrastructure mobilière, immobilière et humaine suffisante ?
- ☞ L'écart à la norme dépasse-t-il deux ans et ne se réduit pas malgré les adaptations mises en place ?
- ☞ Est-ce que l'élève manifeste qu'il vit mal sa scolarité ?
- ☞ ...

L'enseignement spécialisé dispense une pédagogie individualisée en mettant en exergue les visées transversales : socialisation, autonomie et communication, en articulation avec le volet cognitif. Il met aussi l'accent sur la structuration spatio-temporelle pour inscrire l'élève dans son projet scolaire « ici et maintenant ».

Le PIA est revu tous les trois mois et est le ciment de la coordination de tous (équipe pluridisciplinaire, parents ou titulaire de l'autorité parentale, enfant) au bénéfice du projet de l'élève. Allant bien au-delà des aménagements raisonnables, les enseignants ont deux heures à l'horaire pour y travailler afin de réajuster et d'adapter leurs interventions en fonction de celui-ci.

Une scolarité dans l'enseignement spécialisé peut être envisagée sous deux formes.

L'intégration permanente totale

Dans ce cas, l'élève bénéficie d'un accompagnement par un membre du personnel de l'enseignement spécialisé ou du Pôle territorial, au sein de son école ordinaire.

Selon les besoins de l'élève et de son PIA, l'accompagnement sera pédagogique, logopédique, psychologique, etc.



La scolarisation dans une implantation d'enseignement spécialisé

Lorsque l'élève a besoin d'une structure environnementale, éducative, pédagogique et paramédicale adaptée, il est alors accueilli dans une école dont le type (de 1 à 8) correspond à ses besoins. Parfois, pour les élèves relevant d'un enseignement spécialisé de type 2 ou de type 3 avec diagnostic d'autisme, l'implantation spécialisée se trouve au sein d'une école ordinaire et certains cours ont lieu en commun : on parle alors de classe à visée inclusive.



Pour rappel, l'orientation en enseignement spécialisé est conditionnée par la réalisation d'un protocole d'orientation établi par le centre PMS.



Lorsque les aménagements raisonnables ne suffisent pas, l'enseignement spécialisé est proposé.

Il existe deux formes pour une scolarité dans l'enseignement spécialisé

- l'intégration permanente totale : un accompagnement par un membre du personnel de l'enseignement spécialisé au sein de son école ordinaire.
- la scolarisation dans une implantation d'enseignement spécialisé.



Différentes ressources et différents supports sont proposés sur le site www.salle-des-profs.be en vue de soutenir les équipes qui décident d'utiliser les principes de la Pyramide de prise en charge des difficultés de la Direction de l'enseignement fondamental.

Pour toute question, pour partager vos témoignages ou vos outils, écrivez-nous à salle-des-profs@segec.be

Les « effets cascades » de la pyramide

Lorsque l'on cumule plusieurs étages de la pyramide dans la prise en charge des difficultés d'un élève, on peut parfois observer un « effet cascade » : par exemple, un projet d'intégration (niveau 4) permet de mieux cibler certains aménagements à mettre en place (niveau 3). Par la suite, ces aménagements mis en place pour cet élève ouvrent des pistes de réflexion au sein de l'équipe pour d'autres élèves qui nécessitent des aménagements, mais aussi pour des élèves sans diagnostic qui ont besoin d'un plan d'intervention ciblé (niveau 2) et qui, eux aussi, réagissent de façon positive à cet outil. Et finalement, les mesures d'aide individuelle ciblées pour un ou deux élèves amènent à proposer, à l'ensemble de la classe, certaines activités préventives qui bénéficient à tous.