

# BEYOND Project

To Inclusive Education and BEYOND



## Étude sur le rôle des prestataires de services dans la transition vers l'éducation inclusive





#### Remerciements

Ce document a été rédigé avec le soutien du programme de financement Erasmus+, dans le cadre de la convention de subvention 2018-1-BE02-KA201-046900.



Le soutien apporté par la Commission européenne à la réalisation de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui n'engage que ses auteurs. La Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Cette étude a été rédigée par Els Teijssen et Michelle Milants, University College Leuven-Limburg, avec le soutien des partenaires du projet "To Inclusive Education and BEYOND" :

- Miguel Valles, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L.
- Rute Miroto, Centre d'éducation pour les personnes handicapées, C.R.L.
- Vanessa Neves, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L.
- Yusra Sandabad, Centre de la Gabrielle
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, Association européenne des prestataires de services pour les personnes handicapées
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katjaana Järvinen, , Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katri Hänninen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön

Les partenaires du projet BEYOND tiennent à remercier ceux qui ont contribué à cette étude au niveau national. Les autres résultats du projet BEYOND sont disponibles sur la page web du projet [www.easpd.eu/en/beyond](http://www.easpd.eu/en/beyond)

#### RÉSULTAT INTELLECTUEL 3

### Étude sur le rôle des prestataires de services dans la transition vers l'éducation inclusive

# Table des matières

Introduction .....	6	3. Principales caractéristiques du développement des services .....	30
<b>I. Fiches d'information des pays partenaires</b> .....	8	A. Qu'est-ce qu'un service essaie d'atteindre ? .....	31
1. BELGIQUE (FLANDRE) .....	8	B. Quels sont les ordres du jour concurrents entre le service, les autres services, l'école et la LEA ? Comment vont-ils être résolus ou négociés ? .....	31
A. Organisation du modèle de soutien .....	9	C. Qui effectue réellement le soutien et comment le fait-il ? .....	32
B. Le métier de prestataire de services .....	10	D. Qui possède les compétences et comment celles-ci sont-elles appliquées ? .....	32
C. Expériences avec le modèle de soutien .....	11	E. Quel est l'équilibre et l'orientation des fonctions principales ? .....	32
2. PORTUGAL .....	11	F. Dans quelle mesure évaluons-nous ce que nous faisons ? .....	33
A. Organisation du modèle de soutien .....	13	G. Conclusion .....	34
B. Le métier de prestataire de services .....	13	<b>III. Analyse des questionnaires</b> .....	36
C. Expériences avec le modèle de soutien .....	14	1. Informations sur les participants .....	37
3. AUTRICHE .....	14	2. Vision .....	38
A. Le métier de prestataire de services .....	16	3. Coopération .....	38
B. Expériences avec le modèle de soutien .....	16	4. Mode de fonctionnement .....	39
4. FRANCE .....	16	A. La voix de l'enfant .....	39
A. Organisation du modèle de soutien .....	18	B. Assistant de l'enfant .....	40
B. Le métier de prestataire de services .....	18	C. Enseignant en équipe/assistant de classe .....	40
C. Expériences avec le modèle de soutien ? .....	18	D. Partenaire "Widescreen" (écran large) .....	41
5. FINLANDE .....	18	E. Connecteur .....	42
A. Organisation du modèle de soutien .....	19	F. Membre de l'équipe de l'école .....	42
B. Emploi d'un prestataire de services/assistant en besoins spéciaux .....	20	G. Praticien réflexif .....	35
C. Expériences avec le modèle de soutien .....	20	5. Tâches centrales .....	44
6. SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES .....	21	6. Évaluation de l'impact .....	45
A. Le développement de l'éducation inclusive .....	21	<b>IV. Recommandations</b> .....	47
B. Les équipes pluridisciplinaires .....	22	Références .....	48
C. Écoles ordinaires et écoles spéciales .....	22	Annexe 1 : Questionnaire .....	50
D. Intervention précoce .....	22	1. Informations sur vous-même .....	51
E. Conclusion .....	23	2. Vision .....	51
<b>II. Qu'est-ce qu'un prestataire de services ?</b> .....	24	3. Coopération .....	51
1. Les trois dimensions de l'indice d'inclusion .....	25	4. Mode de fonctionnement .....	52
2. Différents modèles .....	26	5. Tâches centrales .....	54
A. 8 rôles pour le prestataire de services .....	27	6. Évaluation de l'impact .....	54
B. SWOT Conception d'une pratique inclusive interdisciplinaire .....	30		

## Introduction

Le rapport suivant s'inscrit dans le cadre du projet Erasmus+ " Vers l'éducation inclusive et BEYOND " (BEYOND) 2018-2021. Le projet BEYOND est conçu pour faciliter la transition vers des systèmes éducatifs totalement inclusifs. Ce projet est le résultat d'une collaboration antérieure entre de multiples partenaires européens, notamment : l'Association européenne des prestataires de services pour les personnes handicapées (EASPD) en Belgique qui est le partenaire principal, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) en Belgique, University College Leuven-Limburg (UCLL) en Belgique, Chance B en Autriche, la Fondation de services pour les personnes ayant une déficience intellectuelle (KVPS) en Finlande, le Centre de la Gabrielle en France et le Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) au Portugal. L'UCLL a été chargé de cette étude sur la base des résultats de l'enquête menée par tous les partenaires.

Nos sociétés européennes modernes sont caractérisées par différents types de diversité : diversité de milieu social, d'origine, de langue, de potentiel. Cette diversité doit être acceptée et prise en

compte si nous voulons créer des sociétés plus inclusives, cohésives et stables qui répondent aux besoins de tous leurs citoyens. La récente crise des réfugiés a permis de souligner davantage la nécessité d'accepter la diversité et de développer des sociétés plus inclusives à travers l'Europe. Ce rapport a été initié dans le but d'habiliter les écoles spéciales et les prestataires de services soutenant les enfants ayant des besoins spéciaux, afin de faciliter une transition réussie et sans heurts vers l'éducation inclusive. Cette transition est l'un des articles concrets inscrits dans la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées.

Ce rapport et l'étude sur laquelle il est basé, fourniront des outils pour la réforme des politiques, pour adapter ou améliorer les services de soutien et leur collaboration avec les autres parties prenantes, et finalement faciliter la transition vers une éducation inclusive.

En interrogeant les prestataires de services impliqués dans l'éducation inclusive, ce rapport mettra l'accent sur le rôle du prestataire de



services dans chaque pays. Les prestataires de services dans le domaine de l'éducation offrent des services à long ou court terme, qui permettent aux élèves ayant moins de possibilités de besoins de soutien, ou à leurs familles, de participer pleinement et avec succès à la vie de la communauté locale dans laquelle ils résident et à l'environnement éducatif. Les prestataires de services sont normalement des partenaires externes qui ne sont pas sous la direction d'une école. Ils soutiennent la transition des élèves vers les écoles ordinaires.

Il existe autant de types de services de soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques qu'il y a de pays en Europe. Dans la première partie de ce rapport, des fiches résument les informations sur l'organisation des modèles de soutien, le travail d'un prestataire de services et les expériences avec le modèle de soutien actuel de chaque pays. Les similitudes et les différences entre les pays sont également analysées. Dans la deuxième partie, on s'accorde sur ce que sont les prestataires de services (une définition du prestataire de services est faite), on décrit comment

créer un environnement inclusif en installant trois piliers importants et on présente quatre modèles qui se rapportent au rôle d'un prestataire de services. Dans le modèle de conception de pratiques inclusives interdisciplinaires, les huit rôles d'un prestataire de services sont également expliqués en détail. Les étapes clés du développement d'un service de soutien écrites par Blamires et Moore (2004) sont également décrites. Dans la troisième partie, les questionnaires recueillis dans les pays partenaires sont analysés et interprétés. En effet, en interrogeant les prestataires de services impliqués dans l'éducation inclusive, cela permettra de mettre en évidence le rôle du prestataire de services dans chaque pays en se basant sur les 8 rôles du modèle IIPRAD (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019). La dernière étape consiste à conclure quelques recommandations pour les décideurs politiques, les prestataires de services éducatifs et les services de soutien sur la façon d'améliorer la transition vers l'éducation inclusive

# Fiches d'information des pays partenaires

**L**es élèves à besoins spécifiques ont droit à l'éducation et il est de la responsabilité du système éducatif d'assurer la continuité des parcours scolaires individuels adaptés aux capacités et aux besoins de l'élève. L'objectif est de permettre à l'élève d'accéder à une école ordinaire aussi proche que possible de son domicile, d'associer étroitement les parents au parcours scolaire de leur enfant et de donner des chances égales aux enfants à besoins spécifiques et aux autres enfants en assurant un aménagement des conditions d'examen. Dans cette section, nous examinerons de plus près la manière dont les pays partenaires travaillent déjà dans ce domaine. Ensuite, nous discuterons des similitudes et des différences entre tous les pays partenaires..

## BELGIQUE (FLANDRE)

L'enseignement spécial en Belgique a une histoire longue et compliquée, mais la nécessité d'organiser un système scolaire spécial est devenue évidente à la suite des lois sur la scolarité obligatoire. Bien que certaines écoles spéciales existent depuis plus de 100 ans, la communauté n'a pris conscience de son devoir envers les élèves handicapés que lorsque l'éducation a été considérée comme une nécessité pour tous les citoyens. La loi sur l'enseignement obligatoire de 1914 stipulait que «lorsque la population scolaire est suffisamment nombreuse, les autorités locales doivent prévoir des classes pour les enfants peu doués ou anormaux». Entre 1924 et 1970, plusieurs lois ont été étendues et introduites pour répondre à cette exigence. En 1980, l'«enseignement intégré» (GON) a débuté. Les élèves handicapés ont la possibilité de suivre un enseignement ordinaire sous la direction d'une école spéciale. L'apprenant reçoit un soutien dans l'école ordinaire de la part d'un enseignant

ou d'un thérapeute de l'école spéciale. Ces dernières années, la Belgique a connu une évolution vers un enseignement plus inclusif. Cela est dû en partie au fait que la Belgique a ratifié divers traités, dont la Déclaration de Salamanque, la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant et la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées. Cela a non seulement conduit à la création du décret M dans l'enseignement primaire et secondaire en 2014, mais aussi à l'élaboration du Codex pour l'enseignement supérieur en 2013 et du Modèle de soutien pour l'enseignement primaire et secondaire et du Modèle de soutien pour l'enseignement supérieur en 2017 (Agence européenne, s.d.).

Le décret M dans l'enseignement primaire et secondaire est entré en vigueur en 2014, à partir duquel le point de départ est d'enseigner à autant d'enfants que possible dans l'enseignement ordinaire (Onderwijs Vlaanderen, n.d.). Elle vise à faire évoluer les mentalités vers un enseigne-

ment inclusif. En outre, les élèves handicapés ont le droit de s'inscrire dans l'enseignement ordinaire et, si nécessaire, un soutien approprié doit être fourni, ou un programme individuel peut être créé. Ce n'est que lorsque ces possibilités et ce soutien dans l'enseignement ordinaire sont insuffisants que la possibilité de s'inscrire dans l'enseignement spécial demeure.

Dans l'enseignement spécial, les élèves sont répartis en huit types différents d'enseignement spécial en fonction de leurs besoins, à partir de l'âge de 2,5 ans jusqu'à 21 ans (Onderwijs Vlaanderen, n.d.) :

- Type «offre de base» : à l'origine, ces groupes étaient regroupés dans le type «offre de base», mais il s'agit désormais d'élèves qui ne sont pas en mesure de suivre le programme général et qui ont besoin d'un programme individuel adapté.
- Type 2 : pour les enfants présentant des déficiences intellectuelles modérées ou sévères.
- Type 3 : pour les enfants présentant de graves problèmes émotionnels et/ou comportementaux (TDAH, TOC, etc.)
- Type 4 : pour les enfants souffrant de handicaps physiques.
- Type 5 : pour les enfants malades qui sont hospitalisés ou séjournent dans un centre de prévention pour des raisons médicales.
- Type 6 : pour les enfants malvoyants.
- Type 7 : pour les enfants souffrant de déficiences auditives.
- Type 8 : pour les enfants atteints de troubles du spectre autistique

Une condition importante est que les écoles puissent démontrer qu'elles ont toujours fourni le maximum de soins et de soutien. Pour avoir accès à l'enseignement spécial, il faut un rapport du Centre de conseil aux élèves (CLB) après un examen multidisciplinaire.

Dans l'enseignement secondaire, ces huit types d'enseignement spécial sont combinés à quatre formes d'enseignement différentes :

- Le formulaire 1 se prépare pour la garderie.
- Le formulaire 2 prépare aux emplois protégés.
- La classe 3 prépare à un emploi sur le marché du travail régulier. Les élèves peuvent obtenir un certificat pour un emploi régulier de niveau assistant : par exemple, constructeur de bâtiments, charpentier, coiffeur, etc.
- La classe 4 prépare à l'enseignement supérieur ou à l'université. Elle peut obtenir les mêmes diplômes que dans l'enseignement ordinaire. Mais souvent, les élèves fréquentent à temps partiel une classe ordinaire et à temps partiel une classe spéciale.

Le décret M a été accompagné d'un modèle de soutien pour apporter un soutien supplémentaire aux élèves ayant des SEN.

## Organisation du modèle de soutien

Le décret M stipule qu'il incombe à chaque école ordinaire de développer un continuum de soins. Il s'agit d'une politique de soins dans laquelle l'école passe par trois phases afin de fournir les meilleurs soins possibles aux élèves, en collaboration avec le CLB et les parents. Il n'y a pas d'assistants pédagogiques et parfois un assistant personnel de l'assistance sociale ou un bénévole,

organisé par les parents, vient dans la classe pour aider. Les écoles ordinaires peuvent également demander directement l'aide de différents types d'écoles pour l'enseignement spécial sous certaines conditions, en consultation avec les parents de l'élève qui a besoin d'aide (Onderwijs Vlaanderen, n.d.).

- **Phase 0 :** soins de base généraux. Sur la base d'une vision des soins, chaque école ordinaire est tenue de travailler sur son propre continuum de soins et de fournir des soins de base généraux à tous les élèves. L'école stimule autant que possible le développement de tous les élèves, les suit systématiquement et travaille activement à la réduction des facteurs de risque et au renforcement des facteurs de protection.
- **Phase 1 :** prise en charge renforcée. L'école prend des mesures supplémentaires pour s'assurer que l'élève peut continuer à suivre le programme d'études commun (telles que la remédiation, la différenciation, la compensation et la dispense).
- **Phase 2 :** prise en charge élargie. Le CLB joue un rôle actif et examine ce que l'élève, les enseignants et les parents peuvent faire et ce dont ils ont besoin. Ensuite, le CLB rédige éventuellement un rapport motivé, dans lequel il justifie la nécessité d'étendre les soins. L'école peut alors faire appel au réseau de soutien ou à une école d'enseignement spécialisé. Lorsque les phases 0 à 2 sont terminées et si le suivi du programme commun avec des aménagements raisonnables ne semble pas réalisable, le CLB peut rédiger un rapport pour l'accès à l'enseignement spécialisé ou pour un programme adapté individuellement dans l'enseignement ordinaire.

- **Phase 3 :** programme d'études adapté individuellement (IAC). Le CLB prépare un rapport pour l'accès à l'enseignement spécial ou pour un CAI dans l'enseignement ordinaire. Dans l'enseignement spécial, un élève reçoit un plan individuel au lieu d'un CAI. Un CAI part du programme général, un plan individuel part des objectifs de développement.

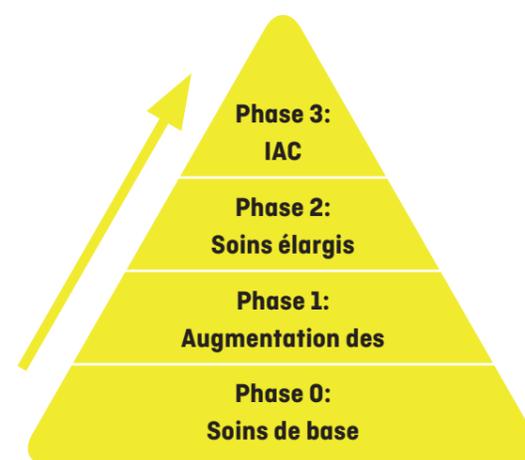


Figure 1 : Continuum de soins Belgique

Un élève ayant un rapport peut suivre un CAI dans une école d'enseignement ordinaire ou peut s'inscrire dans une école d'enseignement spécialisé. Cela dépend du choix des parents et de l'élève et des aménagements raisonnables qui sont possibles dans une école ordinaire. Le CLB examine les possibilités, en collaboration avec les parents, l'élève et l'école. Si l'élève suit un CAI dans une école d'enseignement ordinaire, l'école peut faire appel au réseau de soutien ou à une école d'enseignement spécialisé (Agence européenne, s.d.).

### Le métier de prestataire de services

Diverses professions telles que les enseignants (professionnels), les orthophonistes, les kinésithérapeutes, les (ortho)-pédagogues, les

travailleurs sociaux, les psychologues, les ergothérapeutes, etc. peuvent devenir prestataires de services. Leur tâche consiste à apporter un soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques, à leurs enseignants et à l'équipe de l'école. La participation à des réunions de coaching et la formation professionnelle font également partie de leurs tâches. Ils peuvent travailler à plein temps pour le réseau de soutien, en partie dans l'école spécialisée et en partie dans le réseau de soutien ou combiner un emploi de prestataire de services avec un emploi de thérapeute privé. Pour se spécialiser dans l'enseignement aux élèves handicapés, il est possible de suivre un programme complémentaire (bachelor après bachelor) : un ba-na-ba en éducation spécialisée ou un ba-na-ba en élargissement des soins et en rattrapage. Avec ce programme, les participants optent pour une spécialisation en tant qu'enseignant, coach ou accompagnateur d'élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement spécial et régulier (Agence européenne, n.d.).

### Expériences avec le modèle de soutien

Selon le modèle, la flexibilité est perçue comme positive, mais il est parfois difficile pour les parents de s'y retrouver. En outre, le nouveau modèle de soutien entraîne un trop grand nombre de demandes de soutien, ce qui signifie qu'il n'y a pas assez d'heures de soutien par enfant. Cela rend également difficile l'apport d'un soutien dans un nombre limité d'écoles, car on ne sait pas encore si une expertise générale ou une aide plus spécialisée est nécessaire.

Selon l'évolution des mentalités, il est nécessaire d'évoluer vers une éducation plus inclusive. En raison des deux voies qui existent actuellement, l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial, il n'est pas facile d'évoluer vers une plus grande inclusion. Cela nécessite également un

changement de mentalité dans toute la société. Non seulement dans l'enseignement, mais aussi sur le marché du travail, dans les loisirs, etc. Il y a encore du chemin à parcourir mais de nombreux progrès ont déjà été réalisés (Jennes A., 2019).

Le modèle de soutien pour l'enseignement supérieur indique clairement qu'il incombe aux universités et aux établissements d'enseignement supérieur de veiller à ce que les élèves handicapés puissent être inclus dans l'enseignement supérieur et qu'ils puissent organiser le soutien nécessaire pour ces élèves. Le Codex pour l'enseignement supérieur mentionne l'importance de traiter les élèves ayant des besoins spécifiques de la même manière que les élèves sans besoins spécifiques. Cependant, s'ils ont besoin d'un soutien supplémentaire, ils doivent pouvoir obtenir ce soutien adéquat sous le terme d'«aménagements raisonnables» afin d'avoir les mêmes opportunités éducatives que leurs pairs. Il incombe à l'élève de prendre les mesures nécessaires et de contacter les points d'accueil des élèves de l'établissement d'enseignement supérieur, afin d'obtenir le soutien nécessaire et d'éventuels aménagements raisonnables (Codex Hoger Onderwijs, n.d.).

## PORTUGAL

À partir de 1946, les premières classes ont été créées pour les élèves souffrant de handicaps physiques ou mentaux. Puis également pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des handicaps mineurs. Dans les années 1960, les premiers centres d'éducation spéciale ont été créés, puis des écoles spéciales ont été mises en place pour les enfants souffrant de handicaps intellectuels. La loi sur l'éducation, loi n° 46/86, stipule que la philosophie sous-jacente de l'éducation spéciale est basée sur plusieurs résolu-

tions internationales, telles que la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation spéciale.

Dans les années 1990, l'objectif était de permettre aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (SEN) d'accéder à l'enseignement ordinaire. L'objectif était de transformer les écoles spéciales en centres de ressources pour l'inclusion (RCI) afin de fournir un soutien spécialisé par le biais de partenariats avec les écoles ordinaires. Depuis 2008, la plupart des écoles spéciales ont dû être fermées et l'inclusion est obligatoire. De nombreuses écoles spéciales ont été transformées en centres de ressources, qui soutiennent les écoles publiques ordinaires locales dans tout le pays. Elles fournissent un soutien spécialisé par le biais de partenariats avec les écoles ordinaires et agissent comme des structures de soutien pour l'inclusion de tous les élèves, en particulier ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux. La vision sous-jacente est que les écoles devraient être là pour tous (écoles pour tous) et donc ouvertes aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. L'éducation spéciale est également considérée comme un type d'éducation spécifique. Elle interdit et sanctionne la discrimination en matière de handicap et de risques graves pour la santé. Le soutien apporté par les centres de ressources et les enseignants spécialisés a pour but de renforcer les capacités des enseignants en classe et de l'ensemble de l'école. Il ne reste que quelques écoles spéciales (Agence européenne, s.d.).

En 2018, il y a eu une révision de tous les systèmes éducatifs pour qu'ils soient plus inclusifs. Il y a un objectif de passer à un système éducatif plus inclusif pour assurer une éducation obligatoire de 12 ans pour TOUS les élèves et le droit de TOUS les élèves à un diplôme final avec la certification ou les compétences et les capacités d'apprentissage développées. Cela doit aboutir à

un rapport du Comité des droits des personnes handicapées et de l'Observatoire national, ONU, 18 avril 2016. L'éducation des élèves à besoins spécifiques est intégrée dans les écoles ordinaires. Presque tous les élèves fréquentent les écoles ordinaires. Pour ceux qui ont davantage de besoins, il existe plusieurs écoles spéciales dans tout le Portugal, comme les écoles pour aveugles/malvoyants ou les écoles pour enfants souffrant de troubles du développement (autisme, etc.). Une fois inscrits dans l'enseignement obligatoire, les enfants ayant des besoins spéciaux reçoivent un plan d'éducation individuel, qui comprend les changements et adaptations nécessaires (Eurydice, n.d.).

En outre, une aide précoce est également proposée. Cette aide est fournie par des institutions dans les domaines de l'éducation, de la santé et de la sécurité sociale pour les enfants âgés de zéro à six ans, de préférence de zéro à trois ans. Il existe également des centres socio-éducatifs, qui fonctionnent comme des semi-internats dans le but de fournir une évaluation et un soutien socio-éducatif. Autre remarque, il existe des centres de soutien pour les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux, de six à seize ans (Agence européenne, n.d.).

Les mesures suivantes sont disponibles pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires (Eurydice, n.d.) :

- Le soutien d'une équipe multidisciplinaire pour favoriser l'éducation inclusive. Il existe des professionnels spécialisés tels que des enseignants de soutien, des conseillers, des professionnels de la mobilité, des formateurs et des interprètes en langue des signes, des thérapeutes et des psychologues.
- Utilisation d'équipements et d'outils spécifiques (livres en braille, livres à caractères

agrandis, aides optiques et auditives, logiciels adaptés).

- Conditions particulières d'évaluation (type d'épreuve, type d'apprenants, mode d'expression, horaires, lieu et heure de l'épreuve)
- Cours individualisé (en remplaçant, introduisant, supprimant des objectifs, des contenus, des activités)
- Si les adaptations sont importantes et ne s'inscrivent pas dans le cadre du programme national, un programme individuel doit être élaboré.

### Organisation du modèle de soutien

Il n'y a aucune mention des besoins éducatifs spéciaux dans les décrets 54/2018 et 55/2018. La nouvelle vision d'un système éducatif tout intégré comme une approche à plusieurs niveaux pour répondre aux besoins individuels. Tous les élèves se voient proposer des mesures de soutien universelles que tous les enseignants sont incités à appliquer en classe. Les mesures universelles comprennent la différenciation pédagogique, les adaptations du programme scolaire, l'enrichissement du programme scolaire, la conception universelle de l'apprentissage, le comportement prosocial et l'intervention en petits groupes.

Lorsqu'il apparaît que les mesures universelles ne suffisent pas à répondre aux besoins individuels, des mesures sélectives sont activées. Les mesures sélectives sont constituées de parcours curriculaires différents, d'adaptations non significatives du curriculum, d'anticipation du soutien pédagogique, de mesures de renforcement de l'apprentissage et de soutien tutorial (Eurydice, n.d.).

Des mesures supplémentaires sont ajoutées lorsque les mesures sélectives ne produisent pas les résultats escomptés. Les mesures supplémentaires peuvent être plus adaptables aux besoins les plus importants des élèves. Les disciplines peuvent être remplacées par une autre compétence, des adaptations significatives du programme scolaire peuvent être définies, des méthodologies et des stratégies différentes pour un apprentissage structuré et le développement de compétences sociales et personnelles. Un plan de transition individuel pour une vie post-scolaire est prévu dans le cadre de cette mesure, étant donné que des mesures supplémentaires compromettent le chemin vers un niveau d'enseignement supérieur. Toutefois, aucune de ces mesures ne limite l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie et l'inscription dans l'enseignement supérieur (Eurydice, n.d.).

Toutes les mesures doivent être négociées avec les parents et avec les élèves eux-mêmes qui peuvent bénéficier de ces mesures.

### Le métier de prestataire de services

En vertu du décret-loi n°54/2018, le prestataire de services doit former un RCI. Ce centre peut soutenir les écoles publiques locales ordinaires en fournissant des professionnels spécialisés et les connaissances qui font défaut à l'école. L'équipe du RCI comprend des thérapeutes, des ergothérapeutes, des kinésithérapeutes, des psychologues et des travailleurs sociaux. L'école forme une équipe multidisciplinaire pour soutenir l'éducation inclusive avec les ressources de l'école et les partenaires locaux comme l'intervention précoce et le RCI. C'est cette équipe multidisciplinaire qui soutient l'éducation inclusive et définit les mesures à mettre en place, ainsi que les adaptations aux besoins individuels des élèves. Les enseignants spécialisés ne font pas partie du RCI mais sont des professionnels placés par

le ministère de l'éducation dans les groupes scolaires. Les RCI concentrent leur travail principalement sur les élèves bénéficiant de mesures de soutien supplémentaires.

## Expériences avec le modèle de soutien

Comme les parents ne peuvent pas décider d'inscrire leur enfant handicapé dans une école spéciale, la seule offre éducative est celle de l'éducation inclusive. Depuis 2008, de nombreuses écoles spéciales se sont transformées en RCI. Depuis la mise en œuvre de ce nouveau modèle, les critères de financement pour soutenir les écoles ne sont pas clairs et il existe des différences régionales sur le financement de l'éducation inclusive et l'allocation des ressources. Il s'agit d'un système fortement déficitaire où les écoles comptent sur le travail bénévole de ces organisations. Le financement se fait indépendamment du nombre d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et même du type de besoins des élèves. Les enfants ayant des besoins de soutien plus importants ont tendance à absorber la plupart des ressources allouées à un regroupement scolaire, ce qui ne laisse pas de place pour améliorer l'éducation inclusive dans les autres niveaux d'enseignement et pour la plupart des élèves. Le gouvernement portugais alloue un budget plus important aux approches cliniques de réhabilitation des enfants handicapés plutôt qu'à des programmes plus récents comme le soutien à l'éducation inclusive (de Sousa et al., 2014).

Le Portugal a atteint un taux élevé d'enfants handicapés dans les écoles publiques ordinaires, mais n'a pas garanti une éducation de haute qualité à tous, car tous les fonds qui allaient auparavant aux écoles spéciales n'ont pas été réaffectés aux centres de ressources pour l'inclusion.

## AUTRICHE

Au cours des 30 dernières années, le système scolaire autrichien a évolué vers un système scolaire inclusif, en commençant par la première classe d'intégration autrichienne installée à titre expérimental en 1984 et l'approbation formelle de l'inclusion scolaire par la loi scolaire autrichienne en 1993 (Schwab, Hessels, Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder, 2015). Depuis 1993, un système à deux voies existe en Autriche. Les élèves officiellement identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux (SEN) fréquentent soit des écoles spéciales, soit des établissements inclusifs dans des écoles ordinaires. Les parents ont le droit de choisir le type d'enseignement qu'ils préfèrent pour leur enfant (article 8 de la loi sur l'enseignement obligatoire - Schulpflichtgesetz). En ratifiant la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) en 2008, l'Autriche s'est engagée à garantir, promouvoir et protéger les droits des personnes handicapées. Pour mettre en œuvre la CDPH, l'Autriche a élaboré une stratégie appelée «Plan d'action national pour les personnes handicapées 2012-2020» (Ministère fédéral du travail, des affaires sociales et de la protection des consommateurs 2012). Afin d'accroître l'éducation inclusive et la qualité du système éducatif, trois régions modèles ont été mises en œuvre dans trois États autrichiens - la Styrie, la Carinthie et le Tyrol. Non seulement ces régions modèles tracent un chemin vers la mise en œuvre de la CDPH de l'ONU dans le système éducatif, mais elles mettent également en pratique des stratégies d'école inclusive et les évaluent (Gasteiger-Klicpera & Wohlhart, 2015).

En Autriche, les classes d'intégration (c'est-à-dire les classes dans lesquelles les enfants ayant des SEN sont inclus et où le soutien d'un enseignant spécialisé est disponible pour un nombre limité d'heures) sont en place dans le système

scolaire depuis plus de vingt ans. L'évolution vers l'éducation inclusive est plus récente et se caractérise essentiellement par des classes enseignées à la fois par un enseignant général et un enseignant spécialisé. L'enseignement spécial comprend neuf années scolaires. La dernière année est l'année préparatoire professionnelle. Avec l'accord de l'administration scolaire et avec l'accord de l'organisme gestionnaire de l'école, l'école spéciale peut être fréquentée jusqu'à 12 ans. En Autriche, l'enseignement spécialisé comprend dix types d'enseignement. Des enseignants spécialisés spécialement formés et des méthodes d'enseignement individuelles sont utilisés pour fournir aux élèves une éducation de base générale qui doit permettre à l'élève de se débrouiller avec sa formation professionnelle ultérieure ou de fréquenter un type d'école plus avancé. L'objectif est de permettre aux élèves de faire face à l'étape suivante de l'enseignement professionnel ou à des formes d'enseignement supplémentaires de l'âge de 6 à 15 ans (Feyerer et al., 2018).

Nous pouvons distinguer les types suivants d'écoles spéciales, en fonction de la forme du programme d'études proposé (Agence européenne, n.d.) :

- Écoles spéciales avec leur propre programme : écoles spéciales générales (pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage), écoles spéciales pour les élèves aveugles, écoles spéciales pour les enfants sourds, écoles spéciales pour les enfants gravement handicapés, écoles spéciales pour les enfants difficiles à éduquer (école d'enseignement spécial).
- Écoles spéciales dont l'offre est conforme au programme proposé dans l'école primaire, l'école moyenne, l'école préprofessionnelle ou conforme au programme d'un autre type d'école spéciale : écoles

spéciales pour enfants handicapés physiques, souffrant de troubles de la parole, malvoyants ou partiellement sourds ; écoles de traitement.

Dans les écoles ordinaires, les élèves handicapés et non handicapés sont scolarisés ensemble dans des classes ordinaires dites intégratives/inclusives. L'éducation inclusive comprend diverses mesures pédagogiques telles que les formes de travail coopératif (enseignement en équipe), la différenciation/individualisation (prise en compte des besoins spécifiques), le travail centré sur l'élève, les formes d'apprentissage ouvert, l'apprentissage par projet et interdisciplinaire. En général, les classes disposent d'un enseignant supplémentaire à temps plein ou à temps partiel - en fonction du nombre d'élèves SEN et de leurs handicaps. Dans les classes intégratives/inclusives, les enseignants de l'école obligatoire et les enseignants ayant une formation pédagogique spéciale dispensent un «enseignement en équipe» (Agence européenne, n.d.).

Une demande de confirmation des besoins éducatifs spéciaux doit être introduite dès qu'il est prévisible que l'enfant, en raison d'un handicap, ne peut pas suivre les cours du niveau primaire ou secondaire sans soutien particulier. Cela se produit soit avant que l'enfant ne commence l'école, soit plus tard, lorsqu'il devient évident au cours des années scolaires que l'enfant a besoin d'un soutien spécial. Dans ce contexte, il convient de noter que, dans un premier temps, toutes les possibilités éducatives du système scolaire général doivent être entièrement épuisées. La demande peut être introduite par les parents ou les tuteurs, par le directeur ou la directrice de l'école ou par les voies officielles et doit être adressée à la direction de l'éducation. La Direction de l'éducation doit déterminer dans le cadre d'une procédure si l'enfant a effectivement besoin d'un soutien éducatif spécial et

quelles mesures de soutien sont nécessaires. Avant de délivrer une décision écrite au parent/tuteur, la Direction de l'éducation obtient les rapports nécessaires et accepte également les rapports soumis par les parents/tuteurs (Agence européenne, n.d.).

## Le métier de prestataire de services

Les informations suivantes concernent les assistants d'enseignement SEN / les assistants de soutien à l'apprentissage (LSA) (en allemand : «Schulassistent»). Dans les écoles obligatoires, des personnes fournissent diverses formes de soutien pédagogique. Mais cela aussi est devenu une ressource rare. Il existe actuellement de nombreux groupes professionnels différents qui fournissent une assistance, avec des descriptions de poste très diverses et des perceptions de rôle très différentes au sein d'une équipe d'enseignants. Les assistants ont généralement plusieurs personnes à qui ils doivent rendre des comptes. Ils sont employés par une entité légale, sont subordonnés à l'administration de l'école et sont placés hiérarchiquement en dessous des enseignants (Agence européenne, n.d.).

Pour gérer correctement cette situation, il faut prévoir un temps d'échange entre assistants et enseignants, auquel les participants contribuent à partir de leurs rôles et fonctions respectifs. Tant les enseignants que les assistants doivent être disposés à le faire. De plus, cela se fait dans des conditions de travail précaires, puisqu'ils ne sont généralement pas payés, ou seulement pour une partie minimale du temps qu'ils consacrent à cette coordination (Eurydice, n.d.).

En particulier dans les classes inclusives (mais aussi dans les écoles pour enfants ayant des besoins spéciaux et de plus en plus à l'école primaire), plusieurs personnes sont présentes dans la classe en même temps et font partie d'un

groupe d'enseignement hétérogène. Outre les enseignants de classe et les enseignants spécialisés professionnellement formés, les assistants, en tant que groupe non défini professionnellement, sont également inclus dans ce groupe (Bildungssystem Austria, n.d.).

## Expériences avec le modèle de soutien

En Autriche, les ASL sont chargés de soutenir un enfant spécifique pendant un certain nombre d'heures approuvées par l'État. Mais ces heures ne comprennent pas le temps consacré à l'échange d'informations et à la planification conjointe des leçons avec les enseignants (Meyer, 2017). Si les LSA participent à des réunions avec les enseignants, par exemple, celles-ci ne sont pas considérées comme du temps de travail à rémunérer (Henn et al., 2019). Pour aggraver ce problème, les ASL sont employés par des prestataires de services sociaux externes et ne font donc pas partie de la communauté scolaire. Cela pourrait induire une collaboration et une implication restreintes des ASL dans les activités scolaires. Un autre facteur qui peut faire obstacle à une collaboration fructueuse est la perception que les ASL, en raison de l'absence d'exigences de qualification en Autriche, sont des travailleurs non qualifiés (Lübeck, 2017).

## FRANCE

La France veut transformer un système d'éducation spécialisée en un système d'éducation inclusive. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), que la France a ratifiée en 2010, accélérera le processus de transformation d'un modèle d'intégration en un modèle d'éducation inclusive (CPRA - Rapport pays France, p. 3). L'objectif est

d'accueillir les enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires. Lorsque cela n'est pas possible, il existe des écoles spéciales ou un enseignement à distance.

Le service public dispose d'informations détaillées sur la scolarisation des enfants à besoins spécifiques. Il appartient à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) d'évaluer les besoins spécifiques d'un enfant et de transmettre le résultat à la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Un programme personnalisé pour l'enfant est établi qui détermine les aides nécessaires. Les Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) s'occupent des élèves souffrant de handicaps mentaux, moteurs et sensoriels et assurent une éducation précoce et un soutien familial (conseils et supervision des traitements) jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (et dans certains cas jusqu'à l'université). Le SESSAD fait le lien entre l'éducation traditionnelle et les traitements et réhabilitations extrascolaires (Eurydice, n.d.).

La Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) est destinée aux enfants dont le handicap est trop grave pour être enseigné dans une classe ordinaire, mais qui ne nécessitent pas d'aménagements spéciaux. La CLIS est une classe spéciale au sein d'une école primaire ou secondaire ordinaire. L'enseignement est adapté aux besoins des élèves, mais le programme enseigné est essentiellement le même que celui des classes ordinaires. Les CLIS orientent les élèves à besoins spécifiques vers une meilleure employabilité. Il existe 4 catégories de CLIS (Agence européenne, n.d.) :

- CLIS 1 : enfants présentant des troubles cognitifs de l'apprentissage.
- CLIS 2 : élèves présentant des déficiences auditives.

- CLIS 3 : élèves présentant des déficiences visuelles.
- CLIS 4 : enfants avec un handicap physique.

Depuis 2015, les dispositifs visant à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires sont tous appelés «unités locales pour l'inclusion scolaire» (ULIS). Ils renforcent l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires, assurent la continuité des parcours scolaires et orientent les élèves à besoins spécifiques vers une meilleure employabilité. Les ULIS pour les écoles élémentaires se distinguent des ULIS pour les collèges et lycées (école secondaire) et peuvent être fondées sur sept types de troubles (Agence européenne, n.d.) :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou intellectuelles.
- TSLA : troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage.
- TSA : troubles du spectre autistique.
- TFM : troubles des fonctions motrices (y compris la dyspraxie).
- TFA : troubles de l'audition.
- TFV : troubles visuels.
- TMA : troubles associés multiples (polyhandicap ou maladie invalidante).

Dans les écoles secondaires, trois situations peuvent se présenter :

- ULIS au collège, tous les élèves disposent d'un livret individuel de compétences (LPC) en lien avec le socle commun de connaissances et de compétences (SCCC). Les élèves peuvent également passer leurs épreuves du certificat de formation générale et participer au stage d'initiation aux métiers et aux formations, avec des adaptations.

- ULIS dans les lycées et les écoles professionnelles. Les élèves y sont accompagnés pour préparer leur entrée dans l'enseignement supérieur. Au moment opportun, les apprenants sont mis en relation avec la personne de référence pour l'enseignement supérieur «handicap».
- ULIS dans les écoles professionnelles : les élèves ont accès à la formation professionnelle.

A la sortie de l'ULIS, un certificat de compétence est remis à chaque élève.

## Organisation du modèle de soutien

L'organisation du système éducatif en France se fait de manière à tendre au mieux vers un environnement inclusif. La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose le principe de l'éducation inclusive. Cette approche a ensuite été reprise par la loi de refondation de l'école en 2013. Aujourd'hui, il existe trois modes de scolarisation des élèves en situation de handicap : en milieu ordinaire, en établissement médico-social ou à distance. Au sein de chaque dispositif, l'idée est de répondre au mieux aux besoins spécifiques de l'élève. Il existe donc un continuum de prise en charge. Afin de favoriser la scolarisation et de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap, tout est mis en œuvre pour construire un projet personnalisé de scolarisation (PPS) le plus opérationnel possible dès lors que la famille a pris contact avec la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), lieu unique destiné à faciliter les démarches des personnes en situation de handicap. L'analyse des besoins et l'évaluation des compétences de l'élève en situation de handicap sont déterminantes pour offrir les meilleures conditions de scolarisation

à l'élève. Ainsi, l'école, la famille et l'enseignant référent doivent agir en partenariat (Agence européenne, n.d.).

## Le métier de prestataire de services

Le travail des assistants spécialisés consiste à aider les enfants ayant des besoins particuliers dans leur scolarité. Ils effectuent une série de tâches, telles que l'aide en classe (par exemple, installer du matériel, encourager la communication entre l'élève ayant des besoins spéciaux et son contexte, etc.), la participation aux sorties scolaires, l'exécution de tâches de routine qui ne nécessitent pas de qualifications médicales spécifiques, comme les visites aux toilettes. Les assistants spécialisés ne sont pas là pour se substituer au personnel enseignant ou soignant. Ils sont chargés d'apporter un soutien «général» uniquement dans le cadre scolaire et périscolaire, et leurs fonctions ne s'étendent pas à l'aide à l'élève dans son environnement familial (EACEA, n.d.).

## Expériences avec le modèle de soutien

D'une manière générale, même s'il existe une volonté de s'orienter vers un modèle inclusif, il y a des difficultés en termes de formation et de communication entre les acteurs.

## FINLANDE

L'éducation spécialisée en Finlande a été établie entre les années 1840 et 1921. Des écoles ont été créées pour les personnes souffrant de déficiences auditives, de déficiences visuelles et de handicaps moteurs. Depuis 1990, le nombre d'écoles spéciales a été réduit et des classes spéciales sont proposées dans les écoles ordi-

naires. L'enseignement primaire finlandais est fondé sur la philosophie de l'inclusion, mais il existe encore des écoles ou des classes spéciales. Depuis 2006, l'accent est mis sur le dépistage précoce, le soutien et la prévention. Cela commence bien avant que les enfants n'entrent à l'école, avec un réseau de cliniques de santé infantile qui évaluent régulièrement le développement social, physique et mental des nourrissons et des jeunes enfants. Cela nécessite une évaluation continue de la croissance et de l'apprentissage des enfants, et la mise en place d'un soutien doit commencer à un stade suffisamment précoce. Cela permet d'éviter que les problèmes ne s'aggravent et n'aient des effets à long terme. Fournir les bons soutiens au bon moment et au bon niveau est essentiel pour garantir la croissance et l'apprentissage (Eurydice, n.d.).

## Organisation du modèle de soutien

Depuis 2011, le soutien est organisé en trois phases : soutien général, soutien intensifié et soutien spécial. Le même triangle est utilisé dans les écoles maternelles et élémentaires (Agence européenne, s.d.) :

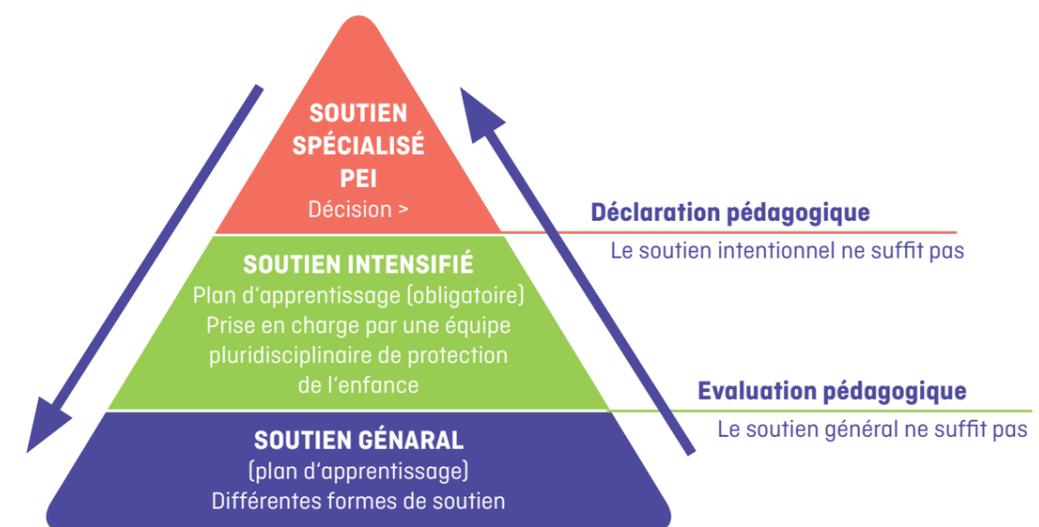


Figure 2 : Organisation du modèle de soutien

- Soutien général : dans l'enseignement quotidien, tous les élèves y ont droit. L'enseignant de la classe fournit un soutien général qui peut inclure un enseignement différencié.
- Soutien intensif : lorsque le soutien général ne suffit pas, un soutien plus intensif est fourni. Ce soutien est basé sur une évaluation minutieuse par des équipes multidisciplinaires qui établissent un plan d'apprentissage individuel pour l'élève. Les mesures de soutien supplémentaires possibles sont le soutien correctif par l'enseignant de la classe, le co-enseignement avec l'enseignant spécialisé et l'apprentissage individuel ou en groupe avec un enseignant spécialisé à temps partiel. L'objectif est ici de prévenir l'accumulation des problèmes.
- Soutien spécial : lorsque l'intensification du soutien est insuffisante, des évaluations supplémentaires sont effectuées. Le soutien spécial a pour but de fournir aux élèves une aide globale et systématique. Avant de décider d'un soutien spécial, le

prestataire de services éducatifs doit faire un bilan éducatif de l'élève. Le prestataire fonde cette évaluation sur une déclaration de l'enseignant de l'enfant concernant ses progrès d'apprentissage et sur une déclaration concernant le soutien intensifié qu'il a reçu. L'objectif du soutien spécial est que les élèves puissent tout de même terminer leur scolarité obligatoire avec l'aide d'un soutien supplémentaire et éventuellement commencer d'autres études par la suite. L'estime de soi et la motivation des élèves sont également renforcées.

Il est important de noter que pendant une période de soutien plus intensif, l'apprentissage et l'assiduité de chaque élève sont régulièrement suivis et évalués. Si la situation d'un élève change, le programme scolaire est révisé pour répondre à ses besoins de soutien. En outre, l'enseignement est obligatoire pour tous les enfants présentant un handicap intellectuel. Une vision holistique est adoptée.

### Emploi d'un prestataire de services/assistant en matière de besoins spéciaux

Les enseignants suivent des programmes réguliers de formation des enseignants et peuvent être titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme universitaire. Les enseignants des six premières formes d'enseignement primaire sont généralement des généralistes (enseignants en classe). Ils sont titulaires d'une maîtrise en éducation. Les enseignants des trois dernières formes d'enseignement et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont des spécialistes (enseignants de matières). Ils sont titulaires d'un master dans la matière qu'ils enseignent et dans les études pédagogiques.

Les enseignants spécialisés dispensent un enseignement spécialisé à temps partiel dans le cadre

de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur, tandis que les élèves spécialisés sont scolarisés dans des classes spécialisées. Les enseignants spécialisés dans l'enseignement professionnel travaillent à la fois dans les établissements d'enseignement professionnel ordinaires et dans les établissements d'enseignement professionnel spéciaux.

Outre les enseignants spécialisés, les services éducatifs emploient également une équipe pluridisciplinaire d'assistants, de superviseurs éducatifs, de conseillers pédagogiques, de psychologues, de médecins, de conseillers d'élèves et d'étudiants et de divers thérapeutes. Les écoles spéciales et les établissements d'enseignement professionnel publics disposent également de travailleurs sociaux, de personnel infirmier et de logement, ainsi que d'autres personnels, notamment pour le transport scolaire (Eurydice, n.d.).

### Expériences avec le modèle de soutien

En Finlande, les municipalités ont l'obligation légale d'organiser l'éducation et les soins. Un enfant handicapé a le même droit de recevoir une éducation de base en tant que droit fondamental et humain que tous les autres enfants. Selon la loi sur l'éducation de base, un enfant handicapé reçoit le soutien dont il a besoin pour participer à l'éducation de base, tel que des équipements d'assistance, une éducation spécialisée et des services d'interprétation et d'assistance. Les trois niveaux de soutien à l'apprentissage et à la fréquentation scolaire sont le soutien général, le soutien intensifié et le soutien spécial. Le soutien doit être apporté dès que le besoin s'en fait sentir. Le soutien à l'apprentissage et à la scolarisation vise à renforcer les compétences de base de l'élève et à prévenir les difficultés. Prendre soin de la croissance et du bien-être de l'élève est une partie essentielle du soutien (Agence nationale finlandaise pour l'éducation, n.d.).

À l'automne 2019, la Finlande comptait 564 100 élèves dans les écoles polyvalentes. Un soutien intensifié a été reçu par 65 200 (11,6 %) des élèves des écoles polyvalentes et un soutien spécial par 48 200, (8,5 %) des élèves des écoles polyvalentes. 0,3 % d'entre eux étaient des personnes souffrant de troubles profonds et multiples de l'apprentissage. Parmi les bénéficiaires du soutien intensifié, 66 % étaient des garçons et 37 % des filles. Parmi les bénéficiaires d'un soutien spécial, 71 % étaient des garçons et 29 % des filles (Statistiques officielles de Finlande, n.d.).

Bien que chaque élève ait droit à un soutien suffisant pour sa croissance et son apprentissage, les familles et les enfants se trouvent toujours dans une position inégale selon l'endroit où ils vivent. Les ressources pour organiser les services diffèrent selon les municipalités. Le nombre d'enseignants et d'assistants qualifiés varie. Des différences peuvent également être constatées au niveau des conseils d'orientation, de l'enseignement correctif et de l'enseignement spécial à temps partiel, des services de protection des élèves, des services d'interprétation et des services d'assistance. En outre, la capacité et la force des familles à chercher de l'aide pour leurs enfants varient. Les familles qui reçoivent des soins de la part de différents professionnels de la santé et de l'action sociale et dans de multiples contextes sont particulièrement fatiguées, ce qui peut les exposer à un risque accru de recevoir des soins fragmentés ou de mauvaise qualité. En outre, le manque de connaissances et de formation des professionnels sur les familles ayant des besoins multiples a été démontré (KVPS, 2018).

À l'avenir, il faudra prêter attention à l'égalité entre les familles et les municipalités. Il existe également un besoin de formation concernant les concepts fondamentaux de l'éducation inclusive et les pratiques qui aboutissent à sa réalisation dans le contexte finlandais.

## SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES

Dans cette section, les informations données dans les fiches d'information de chaque pays sont comparées.

### Le développement de l'éducation inclusive

Dans tous les pays partenaires tels que la Belgique, le Portugal, l'Autriche, la France, la Finlande, etc., on peut constater une longue histoire d'évolution vers une éducation plus inclusive. Tout d'abord, des écoles spéciales ont été créées pour répondre à la demande croissante d'enfants ayant des besoins particuliers. Ensuite, l'objectif est d'enseigner aux enfants autant que possible dans les écoles ordinaires, avec un encadrement approprié si nécessaire, afin de créer l'égalité des chances pour chaque enfant. Ceci est important pour l'estime de soi des enfants et pour pouvoir participer plus tard dans la vie et sur le marché du travail. Ainsi, dans tous les pays qui ont ratifié la convention, les personnes ayant des besoins particuliers ont le droit de s'inscrire dans une école ordinaire. Les écoles doivent être accessibles à tous et la discrimination fondée sur le handicap est interdite. Cela correspond au principe de «l'école pour tous». Pourtant, il existe de grandes différences entre les pays. Dans des pays comme la Belgique, l'Autriche, la France et la Finlande, il reste encore un nombre raisonnable d'écoles spéciales, alors qu'au Portugal, il en reste très peu. En Finlande, cependant, les classes spéciales sont enseignées dans les écoles ordinaires.

Dans un certain nombre de pays comme la Belgique, la France et la Finlande, la politique de prise en charge dans une école passe par plusieurs phases basées sur un continuum de

soins. Il y a trois phases (soins de base étendus, soins accrus et soins étendus) dans lesquelles on essaie d'apporter d'abord l'aide la plus accessible dans les écoles ordinaires. Un plan d'apprentissage individuel est établi à chaque fois en fonction des besoins de l'élève.

## Équipes pluridisciplinaires

Pour pouvoir enseigner autant que possible dans les écoles ordinaires, des équipes multidisciplinaires sont nommées. Ici, une équipe de différents professionnels, tels que des thérapeutes, des travailleurs sociaux, des médecins, des enseignants ou des pédagogues, des psychologues, etc. travaillent ensemble sur le développement d'un enfant. Ils examinent et soutiennent l'enfant et lui fournissent des soins personnalisés. Cela se fait dans les pays partenaires tels que la Belgique, le Portugal, l'Autriche, la France et la Finlande. Si nécessaire, un programme individuel est mis en place dans différents pays afin de pouvoir offrir un soutien approprié comme en Belgique, au Portugal, en Autriche, en France et en Finlande.

## Écoles ordinaires et écoles spéciales

Ce n'est que lorsque les possibilités et le soutien offerts par l'enseignement ordinaire sont insuffisants que l'on peut s'inscrire dans l'enseignement spécial. En Belgique, les élèves sont répartis en huit types différents d'enseignement spécial, en fonction de leurs besoins, comme les enfants présentant un handicap mental léger/modéré/sérieux, un handicap physique, un handicap visuel, un handicap auditif, etc. En outre, il existe quatre types d'enseignement différents décrits dans les fiches d'information de la Belgique ci-dessus. Au Portugal, il existe également différents types d'écoles spéciales

dans tout le pays, comme les écoles pour les enfants aveugles/partiellement voyants ou les écoles pour les enfants souffrant de troubles du développement (autisme, etc.). De même, en Autriche, il existe différents types d'écoles spéciales en fonction du programme d'études proposé. Là encore, tous les enfants ne sont pas mis dans le même panier, mais il existe dix types différents d'écoles spéciales pour les enfants qui sont, par exemple, sourds, aveugles, ont des difficultés d'apprentissage ou sont considérés comme difficiles à enseigner, etc. En outre, il existe également plusieurs écoles spéciales en France, comme vous pouvez le lire dans les fiches d'information. Nous pouvons en conclure que tous les pays ont différents types d'écoles spéciales, certains pays en ont plus que d'autres. Et cela est toujours rempli de manière différente.

## Intervention précoce

Presque tous les pays partenaires mettent l'accent sur l'intervention précoce, mais la manière d'y parvenir diffère d'un pays à l'autre. Au Portugal, il existe déjà un soutien pour les enfants de zéro à six ans, de préférence de zéro à trois ans, et il y a plusieurs centres de soutien. De même, en Finlande, le soutien et la prévention commencent avant même que les enfants n'entrent à l'école, grâce à un réseau de cliniques de santé infantile qui évaluent régulièrement le développement social, physique et mental des bébés et des jeunes enfants. Et il existe plusieurs équipes de soutien composées de professionnels de l'éducation sanitaire et des services sociaux qui forment une équipe transdisciplinaire dans le cadre d'une intervention de troisième génération pour les enfants et leurs parents.



## Conclusion

**Ce qui apparaît clairement, c'est la nécessité d'une éducation plus inclusive dans chaque pays partenaire. Tous essaient déjà d'y parvenir de différentes manières. Ils veulent traiter les élèves ayant des besoins particuliers de la même manière et leur donner les mêmes chances qu'aux autres élèves. S'ils ont besoin d'un soutien supplémentaire, cela est possible et des ajustements individuels sont effectués. En Belgique, la responsabilité de demander des adaptations individuelles incombe principalement à l'élève (et à ses parents). Néanmoins, il y a encore beaucoup d'élèves dans les écoles spéciales. Au Portugal, les parents ne peuvent pas choisir d'inscrire leur enfant dans une école spéciale. L'accent est largement mis sur l'éducation inclusive. En Finlande, il y a encore une position inégale en termes de région. Toutes les régions du pays n'offrent pas les mêmes soins aux élèves ayant des besoins spéciaux. De plus, comme en Autriche, il y a peu d'expérience et de formation professionnelle pour aider ces élèves à besoins spéciaux.**



## Qu'est-ce qu'un fournisseur de services ?

**D**ans le contexte du projet BEYOND, nous utilisons une définition de travail d'un prestataire de services. Les prestataires de services dans le domaine de l'éducation sont des services à long ou à court terme. Ils permettent aux élèves ayant moins d'opportunités et ayant des besoins de soutien, ou à leurs familles, de participer pleinement et avec succès à la vie de la communauté locale dans laquelle ils vivent et à l'environnement éducatif. Ces services doivent être fournis en dehors de l'école et ne peuvent pas être sous la direction des écoles. Les prestataires de services soutiennent également la transition des élèves ayant des besoins spécifiques vers les écoles ordinaires. Dans ce projet, les prestataires de services accompagnent l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Comme il y a davantage d'élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires, les enseignants ont besoin de plus de soutien, ce qui accroît le besoin de prestataires de services dans les établissements scolaires. Les prestataires de services doivent renforcer les forces et les capacités des enseignants et de l'environnement scolaire. L'éducation inclusive doit être un idéal à poursuivre. L'éducation part des forces des élèves, ce que l'on appelle l'éducation adaptative.

## LES TROIS DIMENSIONS DE L'INDICE D'INCLUSION

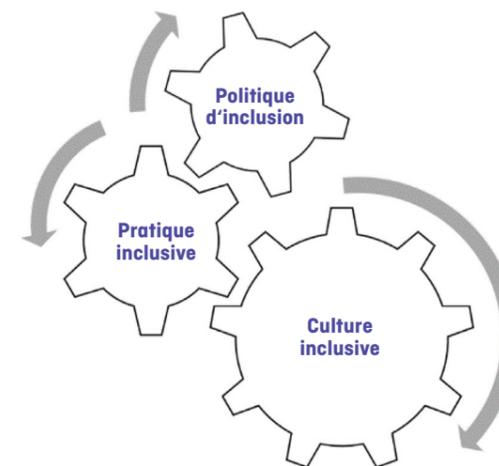
L'«Index pour l'inclusion : développer l'apprentissage et la participation dans les écoles» est un ensemble de matériels destinés à soutenir l'auto-évaluation de tous les aspects d'une école, y compris les activités dans les cours de récréation, les salles du personnel et les salles de classe, ainsi que dans les communautés et l'environnement autour de l'école. Il encourage tout le personnel, les parents/gardiens et les enfants à contribuer à un plan de développement inclusif et à le mettre en pratique. Les trois dimensions sont l'une des pierres angulaires sur lesquelles repose le projet.



Figure 3: Index dimensions

L'inclusion permet à un plus grand nombre d'élèves d'en bénéficier. La pratique éducative elle-même doit être travaillée de manière à répondre aux besoins d'apprentissage, aux styles d'apprentissage et aux talents d'un éventail diversifié d'apprenants (pratique inclusive).

Une école peut y parvenir si elle applique les principes de l'UDL. UDL est l'acronyme de Universal Design for Learning (conception universelle de l'apprentissage) et c'est un cadre qui fournit des conseils pour mettre en pratique une vision qui défend le travail inclusif. Ici, nous soutenons également que, tout comme en architecture, il convient de développer des pratiques d'enseignement et d'évaluation en tenant compte de tous les styles et besoins d'apprentissage, car apporter des ajustements après coup est toujours une affaire coûteuse, moins efficace et moins esthétique. Nous voulons dire par là que les ajustements rétrospectifs sous forme d'attribution et de mise en œuvre d'ajustements raisonnables prennent beaucoup de temps, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Par exemple, une école doit construire des escaliers à l'arrière



Pour parvenir à l'inclusion, nous devons adapter notre environnement éducatif et notre concept éducatif aux besoins d'apprentissage de chaque élève de la population scolaire diversifiée. Grâce à des changements structurels et inclusifs dans l'enseignement et les programmes d'études, une école peut créer un environnement inclusif. Le concept d'inclusion doit être soutenu par tout le personnel enseignant. L'inclusion est la norme avec un ajustement structurel qui applique ce que l'on prêche. Pour réaliser l'éducation inclusive, il faut un certain sentiment d'urgence aux

du bâtiment scolaire, de sorte qu'un élève en fauteuil roulant doit aller encore plus loin pour entrer dans l'école. Cette situation est certainement moins efficace. Cependant, le réaménagement est parfois inévitable. Par exemple, le matériel pédagogique destiné à un élève aveugle doit être traduit en braille.

Selon l'index et les recherches d'Elke Emmers, il faut également travailler sur la perception de la diversité des élèves (culture inclusive). L'attitude envers les élèves n'est pas toujours positive et les élèves sont confrontés à un manque de compréhension. Un lieu et un contexte où tous les enseignants, les élèves et les autres membres du personnel peuvent trouver une communauté dans le concept de diversité. Il doit y avoir une infusion de pratiques de diversité dans l'ensemble de l'établissement scolaire. L'école doit créer une culture inclusive avec des valeurs et des normes inclusives, et un climat ouvert dans lequel tous les élèves sont les bienvenus.

En outre, une école doit travailler sur les cadres et les structures dans lesquels cette pratique éducative est façonnée à l'échelle de l'école et est soutenue (politique d'inclusion). Si une école prend l'inclusion au sérieux et souhaite réellement travailler à une politique d'inclusion solide, l'approche doit aller au-delà du travail par projet. L'école doit opter pour une politique durable et qualitative dans laquelle les ressources sont mises à disposition et l'expertise est construite de manière durable et à long terme.

Il s'agit d'un environnement d'apprentissage inclusif qui soutient une approche de conception universelle, où une approche de taille unique profite à tous. Seuls des changements structurels et inclusifs dans l'éducation et les programmes d'études sont la solution pour créer un environnement inclusif. Tous les apprenants bénéficieront pleinement de ces changements structurels et durables.

Vous trouverez de plus amples informations sur ces trois dimensions dans l'index pour l'inclusion «Développer l'apprentissage et la participation dans les écoles» (troisième édition, 2011), pages 73 à 172.

## DIFFÉRENTS MODÈLES

Nous décrivons ici brièvement quatre modèles communs relatifs au rôle des prestataires de services. Deux d'entre eux ont déjà été utilisés dans d'autres contextes européens, et deux sont de nouveaux modèles flamands.

Le premier modèle est appelé inclusion de construction de compétence. Ketrish & Dorozhkin (2016) discutent d'un modèle pédagogique du «projecting competence building» qui permettra de prévoir, modéliser et planifier efficacement le processus éducatif. C'est lorsque l'enseignant explore le problème avec le prestataire de services. Le point de départ est que l'enseignant se sent responsable de tous les élèves de la classe. Sur cette base, l'enseignant analyse ses actions en collaboration avec le prestataire de services. Ce modèle est basé sur une question pratique. Il constitue un cadre clair dans lequel les élèves et les parents peuvent participer (Everington et al., 1999 ; Zulfija et al., 2013 ; Navarro et al., 2016 ; Ketrish & Dorozhkin, 2016).

Le second modèle est appelé travail centré sur l'acteur. L'enseignant, les parents et/ou l'élève contactent un prestataire de services avec une question concernant l'élève. Ensemble, ils cherchent la cause et se concentrent sur le traitement du problème. Le point de départ est ce dont l'élève a besoin pour atteindre un objectif (Mouroutsou, 2017 ; Massouti, 2018).

Le troisième modèle est appelé orientation consultative des élèves (GOL(L)D). Le prestataire

de services aborde les problèmes rencontrés avec l'enseignant et contribue ainsi à la professionnalisation de ce dernier. Le point de départ est constitué par les compétences existantes de l'enseignant, qui sont développées par un accompagnement actif et réfléchi. L'enseignant reste la figure centrale de l'éducation. La gestion de la diversité est considérée ici comme un processus, une recherche, une évolution. Le prestataire de services est considéré comme un facilitateur. Le risque ici est que la participation de l'élève ou du parent soit moindre (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Le dernier modèle est appelé conception de pratiques inclusives interdisciplinaires (IIPRAD). Le principe de base est l'éducation collaborative dans laquelle les différents partenaires travaillent vers un même objectif. Le but est de maintenir le bien-être de l'élève dans l'environnement de la classe, d'augmenter sa motivation et de promouvoir le développement cognitif. Dans

ce modèle, il y a une clarification des rôles : une distinction est faite entre 8 rôles pour le prestataire de services (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019).

## 8 rôles pour le prestataire de services

Dans le graphique suivant, vous pouvez voir les différents rôles du modèle IIPRAD qui peuvent être pris en compte dans un environnement inclusif. Selon le lieu de travail où se trouve le prestataire de services, l'accent sera mis sur certains rôles. Les informations suivantes sur les différents rôles peuvent fournir une inspiration sur les tâches que le prestataire de services peut accomplir. Il ne s'agit pas de dire que tous les rôles sont également applicables, mais plutôt d'explorer les possibilités d'aborder ces différents rôles. Nous avons interrogé ces huit rôles dans un questionnaire (voir partie 3).

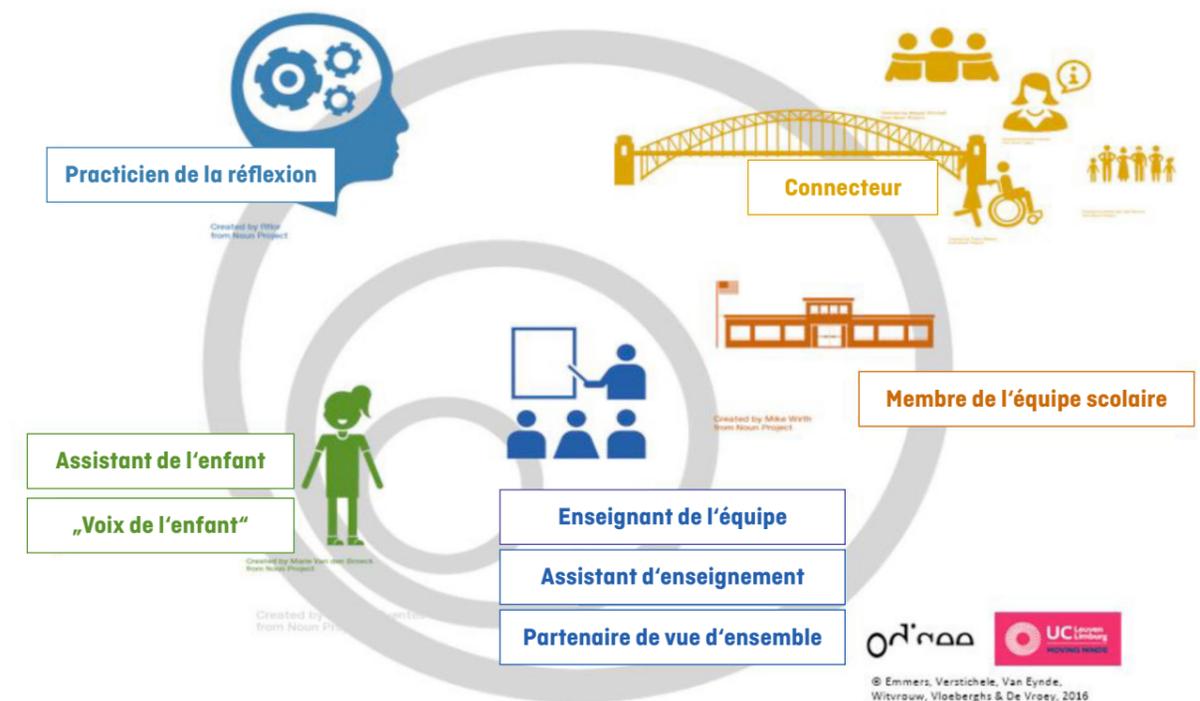


Figure 3 : 8 rôles pour le fournisseur de services (IIPRAD)

Le premier rôle du prestataire de services est d'être la voix de l'enfant. Les prestataires de services doivent se demander De quoi l'enfant/le jeune a-t-il besoin ? À quoi l'élève a-t-il droit ? Comment organiser au mieux le soutien dont l'élève a besoin ? Le prestataire de services représente la voix de l'élève et écoute attentivement ses besoins, par exemple en s'assurant qu'il peut participer suffisamment aux activités normales de la classe, qu'il reçoit l'aide de ses camarades, etc. Cependant, il s'agit également d'un rôle qui doit toujours être joué en coordination avec l'enseignant. Comment s'assurent-ils ensemble que les intérêts de l'élève sont représentés ? Comment s'assurent-ils ensemble que les besoins de soutien de l'élève sont satisfaits ?

Le second rôle est d'être l'assistant de l'enfant. Le prestataire de services doit d'abord avoir une idée des besoins de soutien de l'enfant/du jeune, dans son contexte et sa classe spécifiques, avec son enseignant spécifique. Une deuxième tâche consiste à envisager le partage des responsabilités et le bien-être socio-émotionnel. La troisième tâche consiste à fournir un soutien pratique très concret. Le prestataire de services coordonne l'élaboration et l'adaptation d'un plan d'accompagnement. Cela signifie que le prestataire de services adapte l'école ou le matériel d'apprentissage pour le rendre plus accessible à l'enfant. Les dispositions relatives à l'aide spécifique que le prestataire de services apporte en tant qu'«assistant» de l'enfant sont prises en concertation avec les parents/élèves et l'enseignant de la classe.

En plus d'être l'assistant de l'enfant, le prestataire de services peut également être un enseignant en équipe. Le prestataire de services assume le rôle d'enseignant dans le cadre du co-enseignement. Le prestataire de services est un enseignant équivalent qui applique la planification, l'instruction et l'évaluation avec l'enseignant de la classe. Un enseignant peut assumer

la responsabilité finale de la classe et l'autre enseignant peut plutôt jouer le rôle de soutien. En étroite collaboration avec l'enseignant de la classe, le prestataire de services soutient l'ensemble du groupe-classe, avec une attention supplémentaire pour certains élèves ayant des besoins spécifiques. Le point fort de ce système est que ces rôles de responsabilité finale et de soutien peuvent également changer. A cette fin, le prestataire de services passe des accords avec le(s) titulaire(s) de classe, il observe et informe des besoins de soutien que l'élève (ou les élèves) éprouve(nt), il s'assure que l'élève (ou les élèves) est (sont) capable(s) de participer pleinement aux activités de la classe, dans la cour de récréation et au réfectoire, par exemple, par le biais d'ajustements raisonnables, par un apprentissage coopératif, ou par une présence discrète en tant qu'enseignant de soutien. Le supporter recherche les éventuels obstacles qui peuvent entraver la participation et les résout avec l'enfant et les autres personnes concernées.

Le prestataire de services peut également jouer le rôle d'un assistant de classe. Il peut avoir un rôle d'aide envers l'enseignant et les élèves. Par exemple, le prestataire de services peut installer l'ordinateur pour un enfant aveugle. La définition et la mise en œuvre de l'«assistant de classe» ne sont pas les mêmes dans tous les pays. Dans certains pays, cette fonction n'existe pas dans un modèle distinct. Par exemple, le poste d'assistant de classe n'existe pas encore en Flandre. Il ne s'agit généralement pas non plus d'un enseignant.

Le cinquième rôle est d'être un partenaire « grand écran » (inspirateur pour l'enseignant). Le prestataire de services donnera une nouvelle vision de l'éducation et du soutien. Il essaiera d'en inspirer l'enseignant. Dans le même temps, le prestataire de services peut également être inspiré par l'enseignant. Ainsi, dans ce rôle, la réciprocité et l'apprentissage mutuel, le fait d'être une source

d'inspiration pour l'autre, sont importants. Le rôle peut être, par exemple, de fournir des informations provenant d'autres contextes, de donner des conseils, d'observer et, à partir de là, en consultation avec l'enseignant, de choisir la meilleure approche. Il est certainement important de ne pas s'approprier le rôle de l'enseignant, mais de reconnaître les forces et les talents de chacun. Le prestataire de services et l'enseignant de la classe doivent former un duo dynamique, qui s'accorde bien et se consulte souvent sur ce qu'il veut et sur ses intentions. Il est également important que les choses qui se passent dans la classe soient régulièrement discutées, évaluées et ajustées en consultation avec l'enseignant ou le réseau dans lequel le prestataire de services apporte son soutien.

Travailler ensemble et devenir un connecteur (constructeur de ponts entre l'école, l'élève et le foyer) est un rôle crucial pour le prestataire de services. La construction de ponts peut se faire à très petite échelle et consiste également à s'assurer, par exemple, que les communications provenant de différents angles ont été transmises aux autres. Il s'agit également de la capacité à identifier les conflits. Le mot «communication» est alors très important dans ce rôle : communication entre l'enseignant et les parents, entre l'enseignant et l'enfant/le jeune, entre les enseignants, les parents et l'orientation externe, ... Le prestataire de services va également contribuer aux moments de concertation existants (par exemple, le contact avec les parents). De cette façon, il entre dans un «partenariat» avec différentes parties (par exemple, les parents, l'enseignant, les prestataires de services). Le prestataire de services peut essayer de déterminer dans quelle mesure il a un rôle de coordination à jouer ici. Il peut également réfléchir à la manière de travailler à la coordination entre les différentes parties qui peuvent être impliquées dans l'éducation et le soutien du jeune. Le prestataire

de services défendra toujours de manière positive le bien-être et les préoccupations de l'enfant.

Un septième rôle du prestataire de services est d'être un membre de l'équipe de l'école. Il s'agit de la participation aux activités scolaires, mais aussi à une consultation multidisciplinaire. En fonction de la formation préalable spécifique du prestataire de services, il apportera également d'autres compétences au sein de cette équipe scolaire, comme un soutien pour les questions de soins, des conseils issus d'une expertise spécifique (par exemple, en tant qu'orthophoniste) ou la possibilité de consulter les parents.

Le dernier rôle du prestataire de services est d'être un praticien réfléchi. Ce rôle important est toujours présent et est imbriqué avec les autres rôles. Le prestataire de services porte un regard critique sur ses tâches et son fonctionnement, ce qui l'amène à continuer à chercher une bonne approche, une bonne coopération, etc. Les questions soulevées par la pratique sur leur lieu de travail peuvent être discutées dans le cadre de la réflexion et du dialogue. La réflexion leur permet de prendre un peu de distance par rapport à la pratique réelle, et de rechercher des opportunités en dehors des murs de la classe et de l'école. Pouvoir tester, être mis au défi, expérimenter, éventuellement échouer et chercher ensemble (par exemple, parents, enseignants et prestataires de services) sont à nouveau des facteurs caractéristiques de cette attitude curieuse. Une responsabilité partagée permanente et la confiance dans le partenariat sont des éléments centraux. Un autre aspect de cette attitude (exploratoire) est l'ouverture à une vision inclusive. Le prestataire de services doit être conscient de ce que signifie une vision inclusive et être prêt à s'engager dans le processus de recherche avec toutes les parties prenantes.

## SWOT Conception d'une pratique inclusive interdisciplinaire

Pourquoi la collaboration interdisciplinaire dans l'éducation inclusive est-elle importante ? Knackendoffel et al (2005) parlent de l'importance du travail en équipe «pour améliorer les services aux élèves dont les besoins ne sont pas satisfaits lorsque les professionnels agissent seuls plutôt que de concert avec d'autres».

L'une des forces de la conception interdisciplinaire de la pratique inclusive réside dans le fait que différentes parties prenantes se voient confier un rôle responsable. Il s'agit de résoudre les problèmes ensemble. Trouver des solutions ensemble offre davantage de possibilités de différenciation (Naraian, 2010). Les autres points forts de ce modèle sont l'orientation vers les objectifs et l'égalité entre les différents partenaires. L'implication des parents et des enfants est également très importante dans ce modèle. Enfin, il y a un engagement envers les connaissances, l'attitude et les compétences sous différents angles.

Une faiblesse possible de ce modèle est l'investissement intensif dans la coordination avec toutes les parties prenantes, à savoir la clarification des rôles. La question suivante peut être posée : Une équipe permanente d'enseignants/supporters peut-elle s'améliorer ensemble ?

Ce modèle offre plusieurs possibilités. Il y a une responsabilité guidée et partagée et une vision commune de l'inclusion. Un enseignement collaboratif soigneusement planifié qui inclut les élèves handicapés peut contribuer à rendre l'attitude des enseignants plus positive (Solis, 2012). En outre, il y a un engagement au niveau de la pratique, de la politique et de la culture et davantage de retours d'informations sont donnés. Une autre opportunité est que l'école et le prestataire de services peuvent apprendre l'un de l'autre, comme dans l'apprentissage par les pairs.

Les menaces éventuelles doivent également être discutées. Le prestataire de services veut en faire trop ou veut aller trop vite dans le processus.

C'est un problème, car tout le monde doit pouvoir suivre. De même, le prestataire de services peut avoir des attentes trop élevées. Pour que la collaboration fonctionne, il est très important que l'enseignant ait une attitude ouverte et se sente en sécurité. Par exemple, les enseignants de l'étude de Solis (2012) ont indiqué que le coenseignement devrait être inclus sur une base volontaire, tous les enseignants devant être flexibles et capables de faire des compromis.

## CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DU DÉVELOPPEMENT DES SERVICES

Maintenant que les rôles du prestataire de services ont été discutés, nous pouvons passer aux pratiques dans lesquelles le prestataire de services peut remplir ces rôles. La section suivante est basée sur la publication de Blamires & Moore.

La figure 4 (ci-dessous) résume les principales étapes du développement d'un service de soutien, depuis son implication précoce auprès d'élèves individuels en dehors de la classe (de l'armoire à la classe, etc.) jusqu'à son état plus avancé de coopération intégrée avec d'autres services et agences dans une « communauté scolaire ». Le tableau aborde six questions et fournit des « indicateurs » de pratique pour les caractéristiques clés du développement du service que ces questions impliquent, à savoir : la vision, l'initiative de l'agenda, le mode de fonctionnement, la propriété de l'expertise, les tâches centrales, les relations et l'évaluation de l'impact (Blamires & Moore, 2004).

## Quel est l'objectif d'un service ?

Les prestataires de services peuvent se considérer comme faisant partie d'une approche plus globale de l'éducation dans laquelle les écoles et les services travaillent ensemble pour répondre à tous les besoins de leurs élèves. Certains en seront au stade de l'intégration des élèves et le soutien se fera donc au niveau de la classe. D'autres seront passés à une planification globale de l'école pour des effets à plus long terme, en veillant à ce que leur travail soit inclus dans le plan d'amélioration de l'école. Les moins développés seront simplement réactifs, s'organisant pour répondre aux crises qui surviennent lorsque les écoles ne parviennent pas à résoudre les problèmes à partir de leurs propres ressources. Ils seront considérés comme des « experts » lorsque tout le reste échoue. Malheureusement, en cas d'échec, les écoles accuseront plus facilement le service. Les prestataires de services proactifs travaillent avec les écoles pour prévenir les crises, et au mieux, cela se fait avec d'autres agences sur une base planifiée dans des écoles désireuses de partager leurs ressources et leur expertise (Henderson, 2004).

## Quelles sont les priorités concurrentes entre le service, les autres services, l'école et l'agence locale pour l'éducation ? Comment vont-ils être résolus ou négociés ?

Peu de services se reconnaissent dans la colonne des « pratiques les moins développées ». Ils sont passés du placard à balais à la salle de classe et ont adopté le changement de programme. Les prestataires de services doivent apporter le soutien nécessaire à la planification des enseignants au niveau de la classe et du groupe d'âge. Le défi supplémentaire consiste ici à aider l'école à identifier ses propres besoins de soutien. Les priorités du conseil scolaire peuvent

être très différentes de celles des services. En outre, il y aura des pressions de la part d'autres agences (par exemple, des plans multi-agences tels que le Plan de développement de la petite enfance et de la garde d'enfants (EYDCP)). Les services auront l'habitude de travailler avec différents plans de plusieurs agences. Un soutien efficace nécessite ce niveau d'accord détaillé si les écoles veulent profiter pleinement des avantages de la coopération intégrée entre les services et entre les groupes d'écoles (Blamires & Moore, 2004).

Par conséquent, pour aider les écoles à être plus inclusives, le développement des services de soutien devra aller beaucoup plus loin. Les besoins d'une école ou d'un groupe d'écoles seront si divers que les prestataires de services ne pourront pas travailler de manière isolée. Il faudra donc que les professionnels impliqués apportent une contribution spécifique à leur milieu professionnel, mais également accessible aux autres professionnels (Hegarty et al., 1981). Une activité interdisciplinaire au niveau de la gestion stratégique et de la mise en service est nécessaire pour donner aux prestataires de services une chance d'avancer ensemble. Cette difficulté est également soulignée dans la recherche de Lacey (2001) sur le travail interprofessionnel au sein d'une école spécialisée. Alors que la littérature fait l'éloge d'une coproduction et d'une coopération accrues entre les disciplines, dans la pratique, on constate beaucoup d'anxiété, voire d'hostilité (Blamires & Moore, 2004).

Le service de l'avenir devra trouver un moyen de travailler dans le contexte d'un travail inter ou transdisciplinaire et d'une collaboration inter ou trans-école. Il doit y avoir une équipe, qui peut représenter plusieurs fonctions professionnelles, mais qui travaille comme un seul service. L'équipe doit avoir des protocoles de travail clairs et compréhensibles et avoir pour objectif de

permettre aux écoles de développer les compétences, les politiques et la culture nécessaires pour améliorer l'intégration, dans le contexte de l'amélioration des écoles. L'équipe planifie sur la base de projets, avec des mécanismes clairs pour convenir des priorités avec les écoles, et fournit des stratégies de contrôle et d'évaluation pour suivre les progrès et démontrer l'impact (Blamires & Moore, 2004).

### Qui apporte réellement son soutien et comment le fait-il ?

Les services développent souvent une forte relation de dépendance avec les enseignants, soit en emmenant l'enfant pour un «traitement», soit en élaborant des programmes très normatifs dont la mise en œuvre dépend de l'expertise de l'agent de soutien. Si ces programmes font l'objet de recherches approfondies et s'ils reposent sur une base théorique solide et pertinente pour la pratique en classe, les approches qu'ils préconisent peuvent avoir un impact positif. Toutefois, la clé du succès réside dans l'appropriation par les enseignants. Les conseils aux enseignants peuvent jouer un rôle dans le soutien de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais les enseignants doivent être conscients du danger d'utiliser des méthodes et des matériaux qui ne sont pas facilement intégrables dans leur propre répertoire de compétences. Le soutien visant à renforcer la confiance permet aux enseignants de développer une compétence, ce qui réduit la dépendance et augmente la compétence et la confiance dans la réponse à la diversité (Thomas, 1992). Les prestataires de services peuvent travailler avec les enseignants ordinaires pour développer un enseignement spécialisé. L'application des connaissances et des stratégies existantes dans des contextes similaires et contrastés est une autre dimension de l'expertise à développer. Les écoles ont beaucoup d'agendas, de défis et d'expériences concurrentes similaires et peuvent

bénéficier d'une planification stratégique et d'un partage des ressources. Les services de soutien sont dans une position unique pour permettre cela (Blamires & Moore, 2004).

### Qui possède les compétences et comment sont-elles appliquées ?

Le programme visant à accroître l'inclusion et la participation dans l'éducation implique que les écoles doivent devenir plus aptes à offrir des opportunités éducatives réussies à un éventail de plus en plus diversifié d'apprenants. De nouvelles compétences, connaissances ou idées doivent être appliquées pour répondre à la diversité. Ainscow (1999) a déclaré que tout ce qui est nécessaire pour l'inclusion est une volonté et un engagement et que, très souvent, l'école dispose des ressources nécessaires pour inclure tous ses élèves. Hart (1997) suggère également que les difficultés d'apprentissage peuvent favoriser un processus de réflexion dans lequel les obstacles à l'apprentissage pour tous les élèves peuvent être explorés et surmontés. Il convient de mettre davantage l'accent sur le travail en réseau et la consultation. Les prestataires de services doivent être considérés comme des personnes qui cherchent à améliorer l'expertise professionnelle des enseignants par le développement continu de leurs compétences pédagogiques (spécialisées) partagées entre les écoles (Blamires & Moore, 2004).

### Quel est l'équilibre et l'orientation des fonctions principales ?

Dans une étude récente menée par une grande LEA (Local Education Agency) ou Agence d'Éducation Locale, il a été constaté qu'une partie importante du temps du service était consacrée au suivi des progrès par le biais de l'évaluation. Les enseignants estiment que beaucoup plus de

temps pourrait être consacré à la conception de programmes d'intervention viables, en collaboration avec l'enseignant. Il est nécessaire de passer d'une évaluation diagnostique «isolée» à des activités plus axées sur les projets. Cette activité devrait se concentrer sur la collaboration avec l'école et d'autres organismes afin de développer les capacités de l'école en matière d'évaluation et d'intervention auprès des élèves. Ceci est particulièrement important si la pratique de l'«intervention» doit faire partie de la culture inclusive de l'école. L'évaluation et le diagnostic ne sont pas nécessairement inappropriés et peuvent certainement être nécessaires pour certains élèves. Cependant, en soi, elles n'aident pas l'enseignant ou l'école à travailler avec l'enfant dans le contexte des possibilités générales d'apprentissage offertes par l'école (Blamires & Moore, 2004).

Les tâches peuvent bien sûr comporter plusieurs niveaux. Les prestataires de services travaillent directement avec les élèves ou effectuent un travail de diagnostic, ce qui doit être suivi jusqu'au niveau de la planification des enseignants et des besoins de développement de l'ensemble de l'école. Les projets impliquant d'autres partenaires et une répartition des compétences semblent le moyen le plus probable de gérer efficacement ces activités à plusieurs niveaux. Les évaluations sont susceptibles d'être plus efficaces si les interventions proposées font partie d'une approche d'équipe inter ou transdisciplinaire, où les interventions reconnaissent et s'appuient sur l'expertise au sein de l'école et sont en rapport direct avec ce que l'école essaie de faire pour tous ses élèves (Blamires & Moore, 2004).

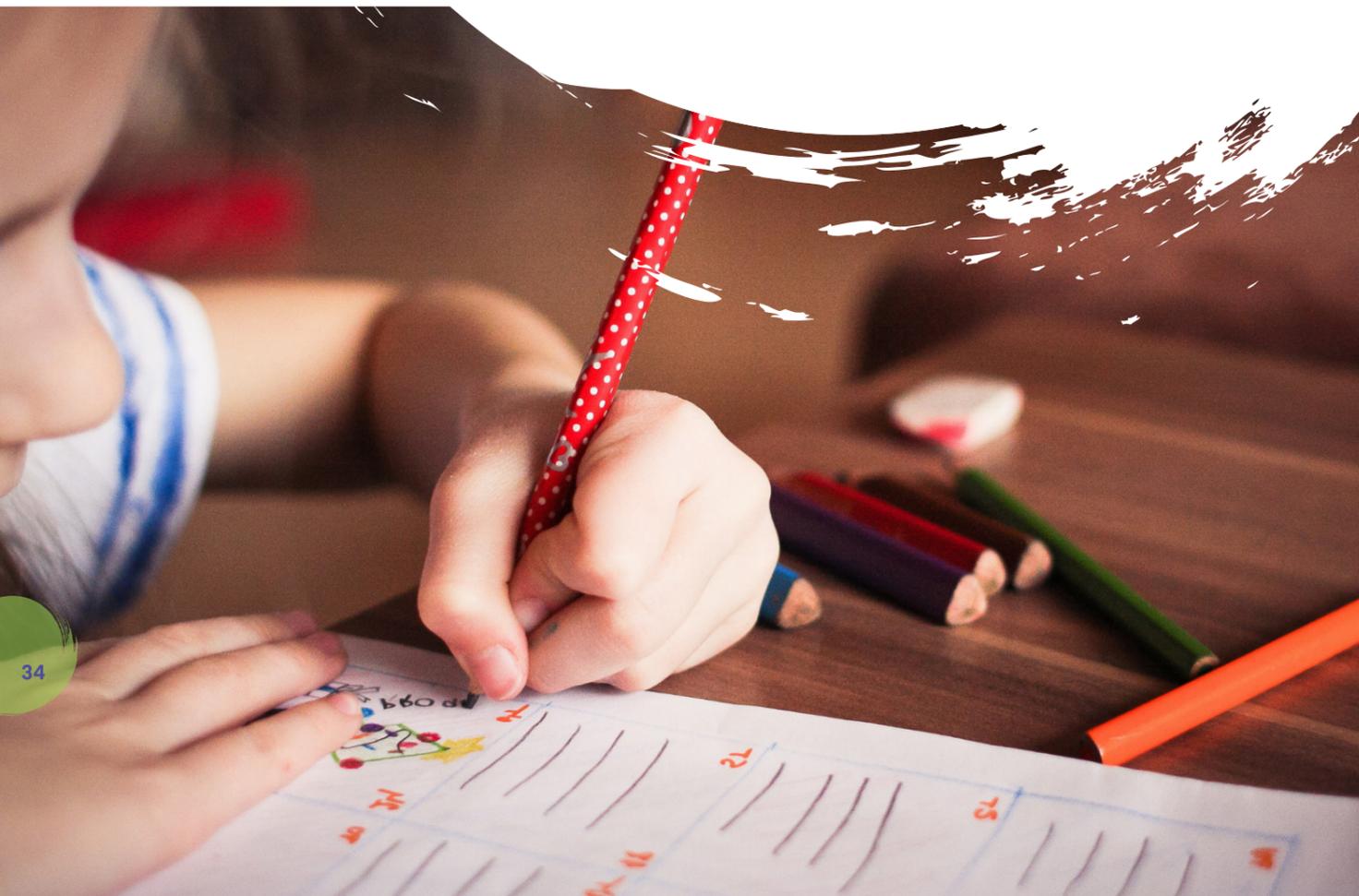
Le processus d'auto-évaluation de l'école, qui vise à accroître la capacité d'inclusion de l'école, sera informé et renforcé par l'utilisation de l'expertise de différentes disciplines, facilitée par une approche basée sur des projets (Blamires & Moore, 2004).

### Dans quelle mesure évaluons-nous ce que nous faisons ?

On sait peu de choses sur les résultats obtenus par les enfants ayant des SEN. En raison de l'absence de suivi de leurs performances et du manque de mesures de performance pertinentes, il est difficile de reconnaître le bon travail effectué dans de nombreuses écoles, ou d'identifier les domaines dans lesquels les enfants sont mal servis. Les prestataires de services doivent revoir et adapter la fourniture de conseils et de soutien aux écoles et établir de nouveaux critères pour mesurer l'efficacité. Plus le rôle des prestataires de services évolue, plus le défi d'une auto-évaluation efficace devient important. Le passage du placard à la salle de classe, puis à l'école et à la communauté, s'accompagne de la nécessité de contrôler la qualité de l'interaction de toute une série de relations. L'efficacité d'un service sera jugée selon deux séries de critères : les progrès des élèves et la capacité accrue des écoles à s'intégrer. En d'autres termes, il s'agira de déterminer dans quelle mesure le soutien permet de concilier les deux priorités que sont les normes et l'intégration. Il y a trois grands défis à relever, à savoir la mise en place d'une base stratégique solide, le développement des capacités des écoles et des institutions de la petite enfance, et le suivi, la remise en question et l'intervention. Ces trois éléments doivent être pris en compte lors de l'évaluation du fonctionnement des services. En particulier, l'évaluation devra se concentrer sur le rôle des services de soutien dans le suivi et l'auto-évaluation des écoles (Blamires & Moore, 2004).

## Conclusion

Les prestataires de services sont à la croisée des chemins lorsqu'il s'agit de soutenir les besoins éducatifs supplémentaires dans les écoles ordinaires et les structures d'accueil de la petite enfance. Le décalage du rythme de changement dans les écoles, et en particulier dans les services, provoqué par les nouvelles initiatives, rendra difficile pour les services de répondre d'une manière qui soutienne un programme d'inclusion croissante. Pour certains, l'écart sera trop important pour qu'ils puissent survivre. D'autres renforceront leur rôle en réalisant un travail innovant et en relevant le défi du changement en forgeant des partenariats locaux entre les services et les écoles afin de tirer profit de l'expérience acquise, des connaissances spécialisées et de l'expertise. Telle est la vision. Il y aura de nombreux chemins pour la réaliser, et de nombreux obstacles en cours de route. La figure ci-dessous en donne un aperçu.



Question et caractéristiques principales	Pratique la moins développée	Salle de classe Transition	Toute l'école Transition	Communauté Meilleure pratique
<b>Vision</b> Quel est l'objectif du service ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rapidité à court terme</li> <li>Réactivité</li> <li>Réaction aux crises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégration du travail des élèves et du soutien dans la classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planification à plus long terme du soutien par le biais du plan d'amélioration de l'école.</li> <li>Résolution proactive des problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Travailler pour une culture inclusive dans une communauté d'écoles.</li> <li>Vers l'autosuffisance pour répondre aux besoins de tous les élèves</li> </ul>
<b>Initiative de l'agenda</b> Quelles sont les priorités concurrentes entre le service, les autres services, l'école et la LEA ? Comment vont-ils être résolus ou négociés ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orienté vers l'agenda des services</li> <li>Peu de contacts avec les autres services</li> <li>Encourager la dépendance au soutien</li> <li>Opère à partir de sa propre base d'expertise</li> <li>Équipe réactive à service unique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Service et enseignant</li> <li>Répondre aux besoins des enseignants et des élèves</li> <li>Collaboration interdisciplinaire</li> <li>Agenda des négociations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Service et SENCO</li> <li>Remise en question des politiques et des pratiques dans l'ensemble de l'école</li> <li>Réunions de planification interdisciplinaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Service et école(s) Collaboration</li> <li>Des protocoles clairs et compris</li> <li>Permettre l'inclusion dans le contexte de l'amélioration des écoles</li> <li>Proactive</li> <li>La capacité d'établir rapidement des relations avec les agences et les autres</li> <li>Une équipe ciblée comprenant des écoles</li> </ul>
<b>Mode de fonctionnement</b> Qui apporte réellement son soutien et comment le fait-il ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encourager la dépendance</li> <li>Culture de traitement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des ensembles prescriptifs de soutien et d'intervention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propriété des enseignants</li> <li>Une base théorique solide et bien documentée pour les interventions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcement de la capacité d'inclusion par le développement des écoles</li> <li>Enseignement spécialisé</li> <li>Développement d'un soutien axé sur l'amélioration de l'école et les plans de service individuels pour les élèves.</li> </ul>
<b>Appropriation de l'expertise</b> Qui possède les compétences et comment sont-elles appliquées ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Préserver l'expertise et l'importer dans le soutien individuel aux élèves de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partage de l'expertise avec l'enseignant de la classe</li> <li>Soutenir la modification des programmes d'études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soutien à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques pour l'ensemble de l'école</li> <li>Partager l'expertise au sein de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partage de l'expertise entre les agences et les groupes d'écoles</li> <li>Des priorités transformées en projets</li> <li>Donner son expertise</li> </ul>
<b>Tâches centrales</b> Quel est l'équilibre et l'orientation des fonctions principales ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation diagnostique isolée</li> <li>Répondre à la gravité des besoins des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation pour suivre les progrès individuels des élèves</li> <li>Réagir à la planification de l'enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation pour diagnostiquer les besoins de développement de l'école</li> <li>Répondre aux besoins de développement de l'ensemble de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation et planification inter-agences</li> <li>Orientation du projet</li> </ul>
<b>Évaluation de l'impact Relation</b> Dans quelle mesure évaluons-nous ce que nous faisons ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pas de méthode claire pour évaluer l'efficacité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La satisfaction des enseignants/parents comme évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Satisfaction des écoles à l'égard du service</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un mécanisme clair et convenu d'évaluation de la situation actuelle est partagé par les écoles et les agences.</li> </ul>

Figure 5 : Les étapes clés du développement d'un service de soutien (Blamires & Moore, 2004)



## Analyse des questionnaires

**D**ans la section précédente, nous nous sommes concentrés sur le système éducatif et les fiches d'information des pays susmentionnés. En outre, nous avons décrit en détail les rôles qu'un prestataire de services peut assumer. Nous allons maintenant examiner de plus près les résultats des enquêtes. L'objectif des questionnaires était de réfléchir aux réalités de l'éducation inclusive : Qu'est-ce que le prestataire de services essaie d'atteindre ? Quels types d'initiatives de coopération existent ? Quels sont les différents rôles joués par les prestataires de services ? Le questionnaire est basé sur une analyse documentaire des modèles décrits ci-dessus : le modèle IIPRAD et Blamires et Moore.

Cette enquête a été l'une des étapes de la construction de ce rapport. En effet, le fait d'interroger les prestataires de services impliqués dans l'éducation inclusive permettra de souligner le rôle du prestataire de services dans chaque pays. Les prestataires de services dans le domaine de l'éducation offrent des services à long ou court terme, qui permettent aux participants ayant moins de possibilités de besoins de soutien, ou à leurs familles, de participer pleinement et avec succès à la vie de la communauté locale dans laquelle ils résident et à l'environnement éducatif. Il est important de noter que seul un nombre limité de questionnaires a été administré par pays. Cela signifie que les résultats peuvent ne pas être généralisables à l'ensemble du pays. Le questionnaire complet se trouve en annexe à la fin de ce rapport.

## INFORMATIONS SUR LES PARTICIPANTS

Chaque pays a interrogé un minimum de cinq prestataires de services dans son pays en utilisant le même questionnaire. Le tableau ci-dessous montre combien de questionnaires ont été collectés pour chaque pays. Il est important de noter qu'un seul questionnaire a été administré dans les pays qui ne font pas partie des pays partenaires de ce projet Erasmus+. C'est le cas de l'Espagne, de la Moldavie, de Malte et de la Slovénie et ces résultats ne peuvent donc pas être généralisés. Par conséquent, nous ne les abordons que brièvement dans nos résultats. La Grèce n'a pas pu être étudiée en raison de la structure du soutien, fourni par les autorités.

Pays	Nombre de questionnaires
Belgique	9
France	9
Portugal	5
Finlande	6
Autriche	5
Espagne	1
Moldavie	1
Malte	1
Slovénie	1

Tableau 1 : Nombre de questionnaires par pays

Dans la première partie du questionnaire, les participants devaient répondre à des questions telles que : depuis combien de temps ils travaillent en tant que prestataire de services, dans combien d'écoles ils travaillent et quelles études ils ont menées auparavant.

En Belgique, trois participants ont entre zéro et neuf ans d'expérience professionnelle, cinq participants ont entre dix et vingt ans d'expérience professionnelle et une personne a plus de vingt ans d'expérience professionnelle. Plus de

la moitié des participants travaillent en tant que prestataires de services depuis dix à vingt ans et travaillent généralement dans une à cinq écoles. Les personnes interrogées sont principalement des enseignants (six) et des orthopédagogues (trois).

En France, trois participants ont de zéro à neuf ans d'expérience professionnelle, quatre ont de zéro à vingt ans d'expérience professionnelle et deux ont plus de vingt ans d'expérience professionnelle. Cinq des neuf participants travaillent dans plus de cinq écoles. Les autres participants travaillent dans une à cinq écoles. Quatre enseignants spécialisés, deux psychomotriciens, un enseignant, un psychologue, un directeur opérationnel ont été interrogés.

En Autriche, trois participants ont entre zéro et neuf ans d'expérience professionnelle, quatre participants travaillent dans une à cinq écoles et un participant dans plus de cinq écoles. Il existe deux maîtrises en éducation spécialisée, une licence en pédagogie, une licence en pédagogie sociale et une licence en pédagogie récréative.

En Finlande, trois participants ont entre zéro et neuf ans d'expérience professionnelle, deux ont entre dix et vingt ans et une personne a plus de vingt ans d'expérience professionnelle. La moitié des participants travaillent dans une à cinq écoles. L'autre moitié travaille dans plus de cinq écoles. Ici, les participants concernent trois ergothérapeutes et deux enseignants.

Au Portugal, deux participants ont entre zéro et neuf ans d'expérience professionnelle et une personne a entre dix et vingt ans d'expérience professionnelle. Trois participants travaillent dans une à cinq écoles et un participant dans plus de cinq écoles. Les études qu'ils ont suivies sont celles de psychologue (2), d'ergothérapeute, d'orthophoniste et de kinésithérapeute.

Dans les pays étudiés sur une base limitée, le participant espagnol travaille de zéro à neuf ans dans une à cinq écoles avec un master en pédagogie. Le participant moldave travaille dans une à cinq écoles depuis dix à vingt ans. Aucun diplôme n'a été communiqué ici. Le participant de Malte a travaillé comme ergothérapeute dans plus de cinq écoles pendant plus de vingt ans. Enfin, la personne de Slovénie a plus de vingt ans d'expérience et travaille dans une à cinq écoles avec un diplôme de psychologue.

Nous pouvons en conclure que, sur la base du questionnaire avec un petit échantillon, ce sont principalement des personnes ayant une formation professionnelle en enseignement, en pédagogie et en thérapie qui travaillent comme prestataires de services dans les pays susmentionnés.

## VISION

Cette section pose la question de savoir ce que le prestataire de services essaie d'atteindre. Les participants se sont vus présenter une liste de différentes affirmations, voir dans l'encadré ci-dessous, et pouvaient y répondre sur une échelle de un à cinq. Pour examiner les tâches effectuées par un prestataire de services, nous avons calculé la moyenne des réponses données par les participants dans chaque pays.

### En tant que prestataire de services :

- J'essaie de trouver une réponse à une situation de crise
- Je travaille à l'inclusion d'un élève dans la classe
- Je soutiens l'école dans la planification à long terme
- Je pratique la résolution proactive de problèmes

- Je travaille à une culture inclusive à l'école (prise en charge des besoins de tous les élèves)

En Belgique, en France, en Finlande, au Portugal, en Moldavie, à Malte et en Slovénie, un score supérieur à quatre a été attribué à chaque affirmation. Les tâches susmentionnées font donc certainement partie du travail d'un prestataire de services dans ces pays. Tous les pays ont attribué un score moyen élevé (4 à 5) à l'action en faveur d'une culture inclusive, ce qui signifie qu'ils se trouvent dans la phase finale de développement d'un service de soutien (Blamires & Moore, 2004).

En Autriche, seule la troisième proposition a reçu un score moyen inférieur à 4 (2,6). Il semble que les prestataires de services en Autriche fassent un peu moins de planification à long terme que dans les autres pays, d'après les questionnaires recueillis. Les prestataires de services autrichiens devraient passer à une planification à l'échelle de l'école pour obtenir des effets à plus long terme et veiller à ce que leur travail soit inclus dans le plan d'amélioration de l'école (Blamires & Moore, 2004).

## COOPÉRATION

Nous essayons ici de découvrir quelles initiatives de collaboration existent entre les différents acteurs impliqués dans l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Nous voulons savoir s'il existe une équipe multidisciplinaire et avec qui elle collabore le plus souvent. Pour ce faire, nous avons utilisé le questionnaire ci-dessous où les réponses possibles étaient oui ou non. Les réponses de chaque participant ont été additionnées.

### En tant que prestataire de services, je travaille :

- Avec l'enfant
- Avec les parents de l'enfant
- Avec le(s) enseignant(s) et/ou assistant(s)
- Avec la commission scolaire
- Dans un contexte multidisciplinaire
- Dans un échange professionnel avec d'autres prestataires de services
- Avec l'équipe dirigeante de l'école.

Dans chaque pays, les prestataires de services ont évalué leur travail avec l'enfant et les parents, les enseignants, les assistants, et avec d'autres prestataires de services. En outre, en Belgique et en France, ils travaillent aussi souvent avec le conseil scolaire. Dans les autres pays, ce n'est pratiquement pas le cas. Le prestataire de services de l'avenir devra trouver un moyen de travailler dans le contexte d'un travail inter ou transdisciplinaire et d'une collaboration inter ou trans-école. Ce n'est qu'alors que le prestataire de services pourra passer à l'étape finale du développement d'un bureau d'appui (Blamires & Moore, 2004). En outre, tous les prestataires de services de tous les pays ont confirmé qu'ils travaillent ensemble dans un contexte multidisciplinaire et qu'ils sont en échange professionnel avec d'autres prestataires de services. Cette situation est donc commune à tous les pays étudiés et signifie qu'ils travaillent avec différentes parties prenantes autour d'un même enfant. En outre, cela a également été reflété dans les fiches d'information.

## MODE DE FONCTIONNEMENT

Dans le questionnaire, nous avons demandé comment les prestataires de services fonctionnent. Plus précisément, nous voulions savoir quels rôles les prestataires de services remplissent. Nous leur avons demandé de donner une note de un à cinq aux huit rôles du modèle IIPRAD. Pour chaque affirmation, les participants pouvaient choisir une réponse entre 1 (totallement en désaccord) et 5 (totallement d'accord).

### La voix de l'enfant

- Je représente ce dont l'enfant a besoin.
- Je représente les droits de l'enfant.
- Je définis la meilleure façon d'organiser le soutien dont l'enfant a besoin.
- Je veille, avec l'enseignant, à ce que l'enfant puisse participer autant que possible aux activités régulières de la classe.

Presque tous les pays ont donné une note élevée à la représentation des besoins de l'enfant. Les prestataires de services de la Finlande et du Portugal, par exemple, ont donné une note moyenne de 4,8, et ceux de la Moldavie, de Malte et de la Slovénie ont même donné un 5. Le prestataire de services de l'Espagne n'a donné qu'un 3.

En ce qui concerne la représentation des droits de l'enfant, les prestataires de services des différents pays ont à nouveau obtenu des scores élevés. Les prestataires de services de l'Autriche et de la Finlande ont donné un score moyen de 4,8 et ceux de la Moldavie et de Malte un 5. Le prestataire de services de l'Espagne a de nouveau donné un 3. La question suivante portait sur la définition de la meilleure façon d'organiser le soutien dont l'enfant a besoin. Plus de la moitié

des pays ont donné un score moyen élevé (4 ou 5), mais les autres pays ont donné un score inférieur (Belgique : 3,7 ; Autriche : 3,6 ; Espagne : 3 et Portugal : 2,8). Pour la dernière question, concernant le fait de s'assurer avec l'enseignant que l'enfant peut participer autant que possible aux activités régulières de la classe, seuls les prestataires de services d'Autriche et de Finlande ont donné des scores inférieurs (respectivement 3,4 et 3,8). En général, les prestataires de services des différents pays essaient de représenter la voix de l'enfant. Afin de mieux remplir ce rôle, le prestataire de services espagnol peut partir d'un point de vue d'observation, mais orienté vers l'action et le processus, en examinant les besoins de chaque élève ou d'un élève spécifique. Les prestataires de services du Portugal qui ont participé à cette enquête doivent également se concentrer davantage sur la définition de la meilleure façon d'organiser le soutien dont un enfant a besoin.

### Assistant de l'enfant

- Je sais que les besoins de soutien de l'enfant dans son contexte spécifique sont (dans le contexte spécifique et la classe).
- J'offre un soutien pratique à l'enfant.
- Je veille au bien-être socio-émotionnel de l'enfant.

La première question portait sur la connaissance des besoins de soutien de l'enfant dans son contexte spécifique (dans le contexte et la classe spécifiques). Tous les prestataires de services des différents pays ont donné un score élevé (entre 4 et 5), à l'exception des prestataires de services de Finlande, qui ont donné une moyenne de seulement 1,7. La même tendance se retrouve pour les deux questions suivantes. La deuxième question concerne l'offre d'un soutien

pratique à l'enfant. Les prestataires de services finlandais n'ont obtenu qu'un score moyen de 1. La troisième question concerne la surveillance du bien-être socio-émotionnel de l'enfant. Les prestataires de services finlandais ont obtenu un score moyen de 1,5. À part la Finlande, les autres pays remplissent très bien le rôle d'assistant de l'enfant. Les prestataires de services finlandais devraient mieux comprendre les besoins de soutien de l'enfant. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'ils peuvent prendre en compte la responsabilité partagée et le bien-être socio-émotionnel et se charger de l'aide pratique très concrète. Cette différence s'enracine également dans les différents types de prestataires de services ayant des fonctions différentes.

### Enseignant en équipe/assistant de classe

- En étroite collaboration avec l'enseignant de la classe, j'apporte mon soutien à l'ensemble de la classe, avec une attention particulière pour les enfants ayant des besoins spécifiques.
- Il m'arrive de prendre la responsabilité finale de la classe afin que l'enseignant puisse assumer le rôle de soutien.
- Je veille à ce que tous les élèves puissent participer pleinement aux activités de la classe.

Nous constatons que les prestataires de services participants ont obtenu des scores nettement inférieurs pour ce rôle. Les prestataires de services d'Espagne, de Malte et de Slovénie ont donné un 5 à la première question : en étroite collaboration avec l'enseignant de la classe, je soutiens l'ensemble du groupe-classe, en accordant une attention particulière à l'enfant ou aux enfants ayant des besoins spécifiques. Les prestataires

de services de Belgique, de Finlande et du Portugal ont des scores plus faibles en moyenne, respectivement 3,3, 3,3 et 3. Les prestataires de services de France et d'Autriche ont donné des scores encore plus bas en moyenne (2,7 et 2,6). Pour la question suivante concernant la prise de la responsabilité finale de la classe afin que l'enseignant puisse assumer le rôle de soutien, les prestataires de services de Belgique, de France, d'Autriche et du Portugal ont à nouveau donné un faible score en moyenne, respectivement 2,8, 1,8, 1,8 et 1,8. Pour la dernière question où le prestataire de services doit s'assurer que tous les élèves peuvent participer pleinement aux activités de la classe, les prestataires de services de France ont donné une moyenne de 2,2. De ces chiffres, nous pouvons conclure que les répondants français, belges et autrichiens, en particulier, ne sont pas suffisamment engagés dans ce rôle. Comme mentionné précédemment, la fonction d'assistant de classe n'existe pas dans un modèle distinct. Il est important de noter ici qu'en Belgique, les prestataires de services ne participent pas aux cours mais travaillent avec les enfants individuellement en dehors de leur classe. Trois des cinq prestataires de services autrichiens ayant répondu aux questionnaires travaillent en tant que LSA et leur description de poste ne couvre pas l'enseignement en équipe. Néanmoins, ces prestataires de services peuvent se concentrer davantage sur ce rôle, par exemple, par le biais d'ajustements raisonnables, d'un apprentissage coopératif ou d'une présence discrète en tant qu'enseignant de soutien.

### Partenaire «Widescreen» (écran large)

- Je peux inspirer le(s) enseignant(s) avec ma vision de l'éducation inclusive et du soutien.
- Je donne des informations sur d'autres lieux d'inclusion.

- En fonction de la conception de l'apprentissage des enseignants et après consultation avec eux, je choisis l'approche la plus appropriée pour soutenir l'enfant.
- Le(s) enseignant(s) et moi respectons et reconnaissons mutuellement nos forces et nos talents.

La plupart des prestataires de services des différents pays ont donné un score élevé à la compétence d'inspirer le(s) enseignant(s) avec leur vision de l'éducation inclusive et du soutien. Seuls les prestataires de services de France, d'Autriche et de Finlande ont donné des notes plus basses en moyenne, respectivement 3,7, 3,6 et 3. En outre, la plupart des prestataires de services étaient plus ou moins d'accord pour donner des informations sur d'autres environnements inclusifs, à l'exception de la Finlande (un score de 2,7). La plupart des prestataires de services ont attribué un score élevé en moyenne à la consultation des enseignants sur l'approche la plus appropriée pour soutenir l'élève (score de 4,1 à 5). Seuls les prestataires de services de France et de Finlande ont à nouveau donné des notes inférieures en moyenne, respectivement 3,4 et 3. À la dernière question «le(s) professeur(s) et moi respectons et reconnaissons mutuellement nos forces et nos talents», chaque pays obtient un score élevé (de 4 à 5 en moyenne). Seuls les prestataires de services autrichiens ont obtenu un score de 3,6 en moyenne. En général, les prestataires de services de l'Autriche et de la Finlande pourraient se concentrer davantage sur le rôle de partenaire «grand écran» si on les compare aux scores donnés par les prestataires de services des autres pays. Le prestataire de services peut être une source d'inspiration pour l'enseignant, mais ils peuvent aussi chercher ensemble. Ici, un partenariat avec l'enseignant est important pour pouvoir assumer ce rôle. Le prestataire de services peut réfléchir à la manière de trouver du temps pour remplir ce rôle.

## Connecteur

- Je me concentre sur la communication entre le(s) enseignant(s) et les parents.
- Je me concentre sur la communication entre le(s) enseignant(s) et l'enfant.
- Je me concentre sur la communication entre le ou les enseignants, les parents et/ou les partenaires externes.
- Je contribue aux moments de consultation existants (par exemple, le contact avec les parents).
- Sur la base de partenariats bien établis avec les parents, le(s) enseignant(s) et l'enfant, je peux encore améliorer l'inclusion de l'enfant.

En tant que connecteur, un prestataire de services devrait, selon les modèles ci-dessus, se concentrer d'abord sur la communication entre le ou les enseignants et les parents. Les prestataires de services de Finlande ont donné un score faible en moyenne (2,3). Les prestataires de services de Belgique, de France et d'Autriche ont également donné un score plus bas, respectivement 3,1, 3,2 et 3,4. Les autres prestataires de services ont donné un score de 4 à 5. A la question suivante sur la communication entre l'enseignant et l'enfant, les prestataires de services des différents pays ont donné des scores plus élevés. Dans la troisième question, nous avons ajouté la communication avec les partenaires externes à la communication avec les enseignants et les parents. Une fois encore, nous constatons que les scores des pays baissent (France : 3,3, Finlande : 3,3 et Espagne : 3). Les chiffres remontent lorsqu'il s'agit de contribuer aux moments de consultation existants (par exemple, le contact avec les parents). Les prestataires de services de France, d'Autriche et de Belgique ont donné des scores plus faibles en moyenne, res-

pectivement 3,6, 3 et 3,2. En général, il semble que les prestataires de services aient moins de contacts avec les parents de l'enfant, car lorsque le mot «parents» figure dans l'énoncé, les chiffres chutent. A la dernière question «sur la base de partenariats bien établis avec les parents, le(s) enseignant(s) et l'enfant, je peux encore améliorer l'inclusion de l'enfant», les participants de presque tous les pays ont donné des scores élevés (de 4 à 5), sauf la Finlande (2,5 en moyenne). Les prestataires de services de France et de Finlande semblent avoir plus de difficultés à remplir le rôle de passerelle entre l'école, l'élève et le foyer. Ce rôle n'est certainement pas facile, car il faut un mandat pour l'assumer. Pourtant, ce rôle est très important dans l'éducation inclusive. Le prestataire de services peut essayer de déterminer quels sont les moments de consultation qui existent déjà et comment il peut y contribuer, ou rechercher d'autres moments de consultation ou d'autres possibilités, comme une lettre d'aller-retour.

## Membre de l'équipe de l'école

- Je participe aux activités scolaires (conférences, processus de développement scolaire...).
- J'apporte mon expertise en matière d'inclusion (et/ou de soutien aux besoins spéciaux ?) à l'équipe de l'école.

Les scores les plus bas du questionnaire ont été attribués à l'énoncé concernant la participation aux activités scolaires (conférences, processus de développement scolaire, etc.). Les prestataires de services de Belgique, de France, d'Autriche et de Finlande ont donné des scores très faibles en moyenne, respectivement 2,1, 2,1, 1,4 et 2. Cependant, les prestataires de services ont donné un score plus élevé lorsqu'il s'agit d'appor-

ter leur expertise en matière d'inclusion (et/ou de soutien aux besoins spéciaux) à l'équipe scolaire. Pourtant, l'Autriche et la Finlande ont à nouveau obtenu un score faible en moyenne (3,2 et 3). Les prestataires de services devraient participer davantage aux activités scolaires afin d'apprendre à connaître les enfants et les parents d'une manière différente. De cette manière, un lien de confiance se crée, ce qui ne peut que profiter à la coopération. Il est bon que les prestataires de services partagent généralement leur expertise avec l'école. En tant que prestataire de services, il est important d'être un partenaire à part entière dans ce domaine et d'examiner comment vous pouvez remplir au mieux ce rôle. Les prestataires de services de Finlande et d'Autriche devront se concentrer davantage sur ce rôle afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'école. Mais les participants ne sont pas rémunérés pour une activité supplémentaire, à l'exception du temps qu'ils passent avec l'enfant en classe.

## Praticien réfléchi

- Je porte un regard critique sur mes tâches et mon fonctionnement afin d'améliorer constamment le service.
- Je réfléchis de manière critique à mes actions lorsque je suis en classe.
- Je réfléchis rétrospectivement à mes actions, si nécessaire en dialoguant avec des collègues et d'autres experts.
- Je suis conscient de tous les aspects qu'implique une vision inclusive et des domaines de mon travail dans lesquels cette vision est déjà une réalité et dans lesquels elle ne l'est pas (encore).

En général, les prestataires de services des différents pays ont attribué des notes élevées

à ce rôle. Ils portent un regard critique sur leurs tâches et leur fonctionnement afin d'améliorer constamment le service. Le score le plus bas est 4,3 et le plus haut est 5. Les prestataires de services réfléchissent de manière critique à leurs actions lorsqu'ils sont en classe. Seul le prestataire de services de Slovénie a donné un 3. Les scores des autres pays sont élevés (de 3,8 à 5). De même, des scores élevés ont été donnés pour la réflexion critique sur leurs actions en rétrospective, si nécessaire, en dialogue avec des collègues et/ou d'autres experts (de 4 à 5). Les prestataires de services sont également conscients de tous les aspects qu'implique une vision inclusive et savent dans quels domaines de leur travail cette vision est déjà une réalité et dans lesquels elle ne l'est pas (encore). Les notes attribuées vont de 3,8 à 5. La connaissance de leur vision de l'inclusion est un point de départ important pour la mise en œuvre d'une éducation réellement inclusive. Ce rôle important est toujours représenté et imbriqué avec les autres rôles. Comme les prestataires de services de tous les pays remplissent bien ce rôle, un lien avec les autres rôles est possible. Une autre raison des scores élevés est que ce rôle est entièrement entre les mains de chaque personne. Il n'y a pas (ou peu) d'obstacles organisationnels structurels qui empêchent l'(auto)réflexion d'une performance.

## TÂCHES CENTRALES

Dans cette section, nous avons voulu savoir où se situe le point central et quelles sont les principales tâches du prestataire de services. Pour ce faire, nous avons posé deux questions. Dans la première question, les participants devaient donner une réponse sur une échelle de un à quatre (1 = moins important, 4 = le plus important).

### En tant que prestataire de services, je me concentre principalement sur le soutien :

- L'enfant
- Les parents de l'enfant
- L'école
- La communauté

En Belgique, ils se concentrent d'abord sur l'enfant, puis sur l'école et sur un ex aequo entre les parents et la communauté.

En France, l'enfant est également la priorité, suivie par les parents de l'enfant, l'école et enfin la communauté.

Même chose pour l'Autriche, où l'enfant est également au centre des préoccupations. Suivi d'un lien entre les parents de l'enfant et l'école. Et enfin, la communauté.

En Finlande, l'accent est également mis sur l'enfant, puis sur les parents, l'école et enfin la communauté.

Seul le Portugal présente des résultats différents de ceux des autres pays. Ici, l'accent est mis principalement sur la communauté, suivie par les parents, puis l'enfant et enfin l'école. Cela correspond au faible score obtenu à la question «voix de l'enfant».

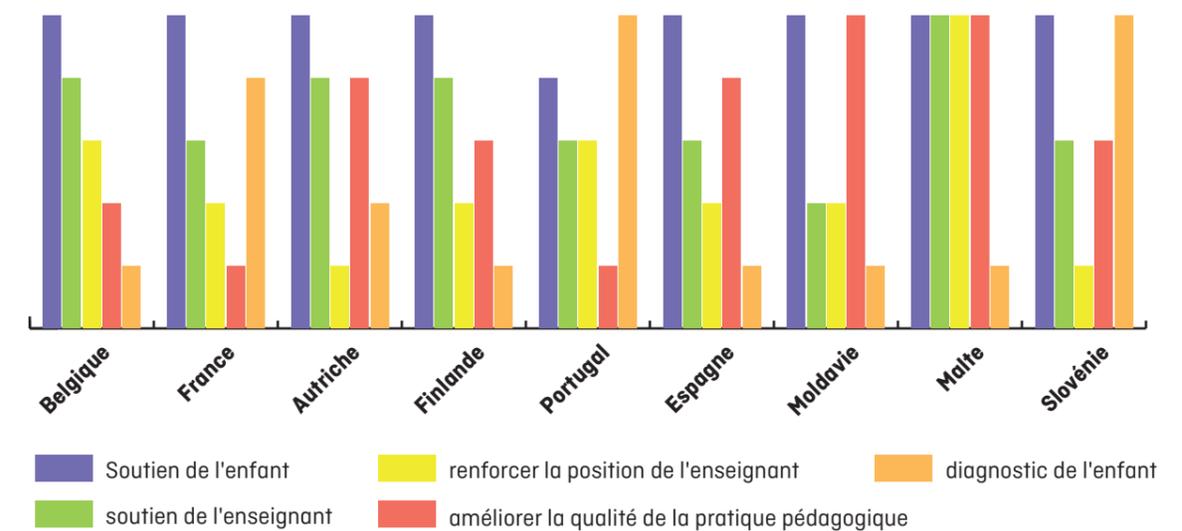
En général, les résultats montrent que le prestataire de services place l'enfant en premier. Ceci à l'exception du Portugal et de la Moldavie. En outre, la communauté est moins importante dans les différents pays, sauf au Portugal. Les prestataires de services devraient se concentrer sur la collaboration avec l'école et d'autres organismes afin de développer les capacités de l'école en matière d'évaluation et d'intervention auprès des élèves (Blamires & Moore, 2004).

Dans la deuxième partie, les participants devaient indiquer quelles sont les principales tâches d'un prestataire de services. Ils devaient évaluer chaque réponse sur une échelle de un à cinq (1= moins important, 5= le plus important). Pour obtenir ces résultats, nous avons examiné les scores moyens de chaque citation.

### Mes principales tâches en tant que prestataire de services sont les suivantes :

- Diagnostiquer l'enfant
- Soutenir l'enfant
- Soutenir l'enseignant dans ses activités
- Renforcer la position de l'enseignant
- Améliorer la qualité de la pratique pédagogique

Pour résumer les résultats, une brève représentation schématique des résultats sera d'abord donnée. Ceci afin de pouvoir les discuter par la suite.



En guise de conclusion générale, nous pouvons dire que le soutien à l'enfant fait partie des tâches les plus importantes d'un prestataire de services. Dans tous les pays, ils ont placé cette tâche en première position, sauf au Portugal. Le Portugal a placé le diagnostic de l'enfant en première position, suivi par le soutien de l'enfant. En Belgique, en Autriche, en Finlande et à Malte, le soutien de l'enseignant et ses activités sont classés en deuxième position. La tâche la moins importante du prestataire de services diffère selon les pays. La Belgique, la Finlande, l'Espagne, la Moldavie et Malte considèrent que le diagnostic de l'enfant est la partie la moins importante de leurs tâches.

En France et au Portugal, l'amélioration de la qualité de la pratique de l'enseignement est considérée comme la moins importante. De plus, en Autriche et en Slovénie, on constate que le

renforcement de la position de l'enseignant est la tâche la moins importante du prestataire de services. Contrairement à la question précédente, le classement des autres tâches est très différent selon les pays. D'après les résultats, les prestataires de services travaillent directement avec les élèves. Il est important de garder à l'esprit que cela doit être suivi jusqu'au niveau de la planification des enseignants et des besoins de développement de l'ensemble de l'école (Blamires & Moore, 2004).

## ÉVALUATION DE L'IMPACT

Les personnes interrogées devaient évaluer l'impact de l'aide apportée ici. Pour ce faire, ils ont indiqué s'ils étaient d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes :

**Le prestataire de services évalue son travail en ce qui concerne :**

- L'enfant
- Ses parents
- L'école
- La communauté

En Belgique, tous les participants sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'enfant et l'école sont représentés dans l'évaluation de leur travail. Cela ressort également des questions précédentes où le soutien de l'enfant est considéré comme la tâche la plus importante. De même, huit participants sur neuf estiment que les parents de l'enfant sont pris en compte. Seuls cinq répondants sur neuf estiment que la communauté est prise en compte dans leur travail.

En France, presque tous les participants pensent qu'il est important d'évaluer son travail dans le respect de l'école, de la communauté, de l'enfant et de ses parents. Presque tous les participants ont donné des notes élevées aux quatre affirmations.

En Autriche également, les gens évaluent leur travail en fonction de son impact sur l'enfant. Seuls trois participants sur cinq ont indiqué qu'ils évaluaient l'impact de leur travail sur la communauté. En outre, seuls deux participants dans chaque cas ont indiqué qu'ils évaluaient leur travail en fonction de son impact sur les parents ou l'école.

Nous avons également trouvé des résultats similaires en Finlande. Ceux-ci correspondent à ceux des autres pays. Tous les participants évaluent leur travail par rapport à l'enfant, ses parents et l'école. Cinq participants sur six trouvent que la communauté est importante.

Au Portugal, l'enfant et l'école sont également mentionnés comme des facteurs importants pour tous les participants. Trois des cinq participants considèrent que les parents de l'enfant sont importants et deux participants considèrent que la communauté est importante.

Nous pouvons conclure que le prestataire de services évalue son travail par rapport à l'enfant dans tous les pays. Nous avons constaté que cela était vrai dans tous les pays et pour tous les participants. Ce n'est que pour l'affirmation selon laquelle le prestataire de services évalue son travail par rapport à la société que nous avons trouvé des résultats contradictoires entre les pays. La moitié des participants en Belgique, en Autriche et au Portugal considèrent cette affirmation comme moins importante. Alors que la majorité des participants en France et en Finlande, et les quatre participants d'Espagne, de Moldavie, de Malte et de Slovaquie la considèrent comme importante.

## Recommandations

Tout enfant peut avoir besoin d'un soutien à un moment donné de son parcours scolaire. Différentes formes et différents niveaux de soutien sont prévus, qui visent à fournir une aide appropriée aux élèves qui éprouvent des difficultés et ont des besoins éducatifs spéciaux à tout moment de leur parcours scolaire, afin qu'ils puissent se développer et progresser en fonction de leurs capacités et être intégrés avec succès. Nous constatons de nombreuses similitudes mais aussi des différences significatives entre les pays dans la manière dont cette aide est fournie. Rassembler les meilleurs éléments par pays permettrait de définir une manière idéale d'apporter un soutien, mais surtout de sensibiliser et de réfléchir à la manière d'apporter un soutien lors de la transition vers des environnements d'apprentissage plus inclusifs. Un processus d'inclusion est souvent une mosaïque de personnes agissant ensemble. Un facteur important ici est l'idée que chaque partie prenante a un rôle et que chaque rôle est important. Lorsque chacun est impliqué et apporte sa contribution, le processus d'inclusion est très normal et très réussi. Il est très simple, et le seul objectif est la pleine participation de tous les enfants.

Tous les pays d'Europe se dirigent vers un paysage éducatif inclusif et, avec différents partenaires (écoles, enseignants, parents, enfants, prestataires de services et autres partenaires), nous recherchons la meilleure voie de navigation. Nous soulignons l'importance de chaque partenaire dans ce processus et l'égalité comme base sous-jacente. Faisons en sorte que ce rapport soit un outil fédérateur avec lequel nous pourrions construire d'autres ponts.

Les huit rôles du modèle IIPRAD servent d'outil aux prestataires de services pour vérifier quels rôles ils remplissent déjà bien et lesquels ils ne remplissent pas encore. Il est important de ne pas supposer que

chaque prestataire de services doit remplir les huit rôles. Il existe différents types de prestataires de services avec des responsabilités différentes. Les huit rôles ne sont pas applicables à tous les types de prestataires de services. Par exemple, ceux qui fournissent leurs services en dehors des salles de classe ne rempliront jamais le rôle d'enseignant d'équipe. Dans les analyses, nous avons indiqué les rôles sur lesquels certains pays pourraient se concentrer davantage. Il est important de noter que moins de dix prestataires de services par pays ont été interrogés, nous ne pouvons donc pas conclure que tous les prestataires de services de ce pays auraient donné les mêmes réponses. Néanmoins, il s'agit d'un exercice intéressant dont chaque pays peut tirer des enseignements sur le fonctionnement de ses propres prestataires de services et dont d'autres pays peuvent s'inspirer.

Un environnement d'apprentissage performant est un environnement qui soutient une approche de conception universelle, où une approche unique profite à tous. Seuls des changements structurels et inclusifs dans l'enseignement et les programmes scolaires sont la solution pour créer un environnement inclusif. Tous les élèves bénéficieront pleinement de ces changements structurels et durables. Les écoles doivent créer une communauté accueillante qui engage toute sa diversité dans les services d'apprentissage des élèves et l'organisation en intégrant trois piliers clés : (1) la culture inclusive, (2) la mise en œuvre de pratiques inclusives et (3) l'intégration de politiques inclusives (Emmers, 2017). Il est important que les différents pays travaillent ensemble autour de ce sujet et réfléchissent à la manière dont ils soutiennent les élèves ayant des besoins spéciaux dans leur pays. En engageant un dialogue à ce sujet, les expériences peuvent être échangées et nous pouvons apprendre les uns des autres.



## Références

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge Falmer Press.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer M., & Gasteiger-Klicpera B. (2016). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2016.1240339. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Bildungssystem. Special needs education Austria. Retrieved from <https://www.bildungssystem.at/en/kindergarten/special-needs-education>
- Blamires, M., & Moore, J. (2004). Asking the right questions: a development model. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Support Services and Mainstream Schools: A Guide for Working Together* (pp. 10-20). United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger, B. (2020). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1754546
- Bundesministerium Austria. Special educational needs as prerequisite to get support. Retrieved from [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer\\_fb.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html)
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs. Een exploratieve studie naar de beleving van [oud] pupilen in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek & Maatschappij*, 13(4), 121-140.
- De Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P. & Fabela, S. (2014). Avaliação das Políticas Públicas. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão. *Direção Geral de Educação*.
- Emmers, E., Mattys, L., Baeyens, D., & Petry, K. (2015). *Inclusief hoger onderwijs: Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor leerlingen met een functiebeperking*. [https://www.researchgate.net/publication/284646619\\_Emmers\\_E\\_Mattys\\_L\\_Petry\\_K\\_Baeyens\\_D\\_2015\\_OBPWO\\_Eindrapport\\_Inclusief\\_hoger\\_onderwijs\\_multi-actoren\\_multi\\_methode\\_onderzoek\\_naar\\_het\\_aanbod\\_en\\_het\\_gebruik\\_van\\_ondersteuning\\_voor\\_pupilen\\_met\\_ee\\_n\\_funct](https://www.researchgate.net/publication/284646619_Emmers_E_Mattys_L_Petry_K_Baeyens_D_2015_OBPWO_Eindrapport_Inclusief_hoger_onderwijs_multi-actoren_multi_methode_onderzoek_naar_het_aanbod_en_het_gebruik_van_ondersteuning_voor_pupilen_met_ee_n_funct)
- Emmers, E., Geerts, I., & Plessers, E. (2017). What does a successful diversity policy look like? Diversity as the most valuable tool to make learning potential flourish. *EAPRIL Proceedings*, 4, 193-203.
- Emmers, E., Van Eynde, S., Verstichele, M., Vloeberghs, L., & Witvrouw, K. (2014-2015). *Eindrapport onderzoeksrapport OOF IIPraD Inclusief Interdisciplinair Praktijkdesign*. KU Leuven, UCLL, Odisee: Leuven, Heverlee, Dilbeek, Sint-Niklaas.
- Emmers, E., Van Eynde, S. (2019). De rolverheldering van niet-leerkrachten in het regulier onderwijs. Inclusief interdisciplinair praktijkdesign (IIPrad) en de inclusiewijzer [The clarification of the roles of non-teachers in regular education. Including interdisciplinary practical design (IIPrad) and the inclusion guide]. Presented at the School (hartje) onderzoek, Brussels.
- Emmers, E., Verstichele, M., Van Eynde, S., Vloeberghs, L., Witvrouw, K., De Vroey, A. (2016). Internships in innovative and interdisciplinary educational practices: the Inclusive Interdisciplinary Practice Design (IIPrad). Presented at the ECER EERA, DUBLIN, 22 Aug 2016-26 Aug 2016.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338.
- European agency. Country information. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information>.
- Eurydice. National education systems. Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53_en).
- Feyerer, E., Matthes, E., Ravelhofer, E., Prammer-Semmier, E. (2018). Inclusion concrete in Austria. *InclusionAustriaGesamt.pdf*, "Could You Please Explain What Educational Assistance is? Searching for a professional definition of a highly desired resource." (p74) By Eva Prammer-Semmler.
- Finnish National Agency for Education (n.d). Retrieved from <https://www.oph.fi/en>
- Hart, S. (1997). *Beyond Special Needs: Enhancing Children's Learning Through Innovative Thinking*. London: Paul Chapman Publishing.
- Henderson, G. (2004). Social inclusion: supporting schools to help themselves. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Support Services and Mainstream Schools: A Guide for Working Together* (pp. 32-43). United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Henn, K., L. Thurn, J. M. Fegert, and U. Ziegenhain. (2019). Man Ist Immer Mehr Oder Weniger Alleinkämpfer. *Schulbegleitung Als Herausforderung Für Die Interdisziplinäre Kooperation. Eine Qualitative Studie. Assistance as Challenge for Interdisciplinary Cooperation. A Qualitative Study. VHN 2 (88): 114-127.*
- Jennes A. (2019). Support models for schools on the pathway to I.E. PowerPoint.
- Ketrish, E. V., & Dorozhkin, E. M. (2016). Building of Projecting Competence among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8237-8251.
- Knackendoffel, A. (2005). Collaborative teaming in the secondary school, *Focus on Exceptional Children*, 37, 5, p 1-15.
- KVPS (2018). Retrieved from <Parisuhde-vanhemmus-ja-ero.pdf> (kvps.fi).
- Massouti, A. (2018). (Re) Thinking the Adoption of Inclusive Education Policy in Ontario Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 32-44.
- Meyer, K. (2017). Multiprofessionalität in Der Inklusiven Schule: Eine Empirische Studie Zur Kooperation von Lehrkräften Und Schulbegleiter/Innen [Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS]. Multiprofessionalität in Inclusive Schools: An Empirical Study on the Cooperation of Teachers and LSAs [Göttinger Study about LSAs]. Göttinger Beiträge Zur Erziehungswissenschaftlichen Forschung 37. doi:10.17875/gup2017-1029.
- Mouroutsou, S. (2017). *Policy implementation in inclusive education: A complexity perspective* (Doctoral dissertation, University of Glasgow).
- Naraian, S. (2010). General, special &... Inclusive: refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom, *Teaching and teacher education*, 26, 1677-1686.
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Onderwijs Vlaanderen. Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel. (z.d.). Retrieved from /nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet.
- Schwab, S., Hessels, M., Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13(2), 237-254, 2015.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, S. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching, *Psychology in the schools*, 49, 5, p. 498-510.
- Thomas, G. (1992) *Effective Classroom Teamwork: Support or Instruction?* London: Routledge.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas: Het GOL(L)D-concept in de praktijk* [Learning to deal with diversity in the classroom: The GOL(L)D concept in practice]. Ghent: Academia Press.
- Wet: Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs [citeeropschrift: 'Codex Hoger Onderwijs']. (z.d.). Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>.
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioural sciences*, 89, 549-554.

## Appendix: Questionnaire

Les données recueillies par le biais de ce questionnaire seront conformes aux dispositions des lois applicables en matière de protection des données. Les partenaires du projet BEYOND s'engagent à traiter avec soin la confidentialité et la protection des données des personnes physiques dont les données personnelles leur seront fournies dans le cadre de ce processus. Les données collectées seront strictement utilisées à des fins de recherche sur les réseaux de parties prenantes qui soutiennent une transition efficace vers l'éducation inclusive. Les partenaires du projet BEYOND prendront les mesures appropriées pour que vos données personnelles ne soient pas conservées plus longtemps que nécessaire aux fins prévues.

### INTRODUCTION

Ce questionnaire est initié par une étude, qui fait elle-même partie d'un projet intitulé BEYOND. «To Inclusive Education and BEYOND» (BEYOND) est un projet européen, cofinancé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne, qui vise à donner les moyens aux écoles spéciales et aux prestataires de services soutenant les enfants ayant des besoins spéciaux, de faciliter la transition vers une éducation totalement inclusive.

Cette étude sera un outil très puissant pour soutenir les réformes politiques vers l'éducation inclusive. Elle fournira des outils pour réformer, adapter ou améliorer les services de soutien et leur collaboration avec d'autres parties prenantes, et facilitera en définitive la transition vers l'éducation inclusive.

Ce questionnaire sera l'une des étapes de la construction de l'étude. En effet, en interrogeant les prestataires de services impliqués dans l'éducation inclusive, il mettra en évidence le rôle du prestataire de services dans chaque pays. Les prestataires de services dans le domaine de l'éducation offrent des services à long ou court

terme, qui permettent aux participants ayant moins de possibilités de besoins de soutien, ou à leurs familles, de participer pleinement et avec succès à la vie de la communauté locale dans laquelle ils résident et à l'environnement éducatif.

Les prestataires de services sont normalement des partenaires externes qui ne sont pas sous la direction d'une école.

Ceux qui font partie de l'organisation interne soutiennent la transition de ces apprenants vers les écoles ordinaires.

Vos réponses au questionnaire seront analysées et permettront de construire le cadre de cette étude.

Merci d'avoir pris le temps de répondre à notre questionnaire. Nous espérons qu'il nous donnera l'occasion de réfléchir aux réalités de l'éducation inclusive : Qu'est-ce que le prestataire de services essaie d'atteindre ? Quels types d'initiatives de coopération existent ? Quels rôles différents les prestataires de services assument-ils ?

### 1. Informations sur vous-même

#### Années de pratique

- 0 - 9 ans  
 10 - 20 ans  
 21 ans ou plus

#### Vous travaillez dans

- 1 - 5 écoles  
 plus de 5 écoles

#### Formation professionnelle :

.....

### 2. Vision

#### Quel est l'objectif du prestataire de services ?

1 = totalement en désaccord    3 = pas d'accord, pas de désaccord    5 = tout à fait d'accord  
 2 = pas d'accord    4 = d'accord

	1	2	3	4	5
En tant que prestataire de services, j'essaie de trouver une réponse à une situation de crise.					
En tant que prestataire de services, je travaille sur l'inclusion d'un élève dans la classe.					
En tant que prestataire de services, je soutiens l'école dans la planification à long terme.					
En tant que fournisseur de services, vous résolvez les problèmes de manière proactive.					
En tant que prestataire de services, j'œuvre en faveur d'une culture inclusive à l'école (en prenant soin des besoins de tous les élèves).					

### 3. Coopération

#### Quels types d'initiatives de coopération existent entre les parties prenantes ?

Veuillez choisir parmi les affirmations suivantes celle avec laquelle vous êtes d'accord (plusieurs réponses sont possibles)

- En tant que prestataire de services, je travaille avec l'enfant.  
 En tant que prestataire de services, je travaille avec les parents de l'enfant.  
 En tant que prestataire de services, je travaille avec le(s) enseignant(s) et/ou assistant(s).  
 En tant que prestataire de services, je travaille avec la commission scolaire.  
 En tant que prestataire, je travaille dans un contexte multidisciplinaire.  
 En tant que prestataire de services, je suis dans un échange professionnel avec d'autres prestataires de services.  
 En tant que prestataire de services, je travaille avec l'équipe dirigeante de l'école.

## 4. Mode de fonctionnement

La section suivante énumère les différents rôles qu'un fournisseur de soutien peut assumer.

Pour chaque affirmation, veuillez choisir une réponse entre 1 [je suis totalement en désaccord] et 5 [je suis totalement d'accord].

1 = *totalement en désaccord*      3 = *pas d'accord, pas de désaccord*      5 = *tout à fait d'accord*  
2 = *pas d'accord*      4 = *d'accord*

<b>Le prestataire de services représente la voix de l'enfant.</b>	1	2	3	4	5
Je représente ce dont l'enfant a besoin.					
Je représente les droits de l'enfant.					
Je définis la meilleure façon d'organiser le soutien dont l'enfant a besoin.					
Je veille, avec l'enseignant, à ce que l'enfant puisse participer autant que possible aux activités régulières de la classe.					
<b>Le prestataire de services est l'assistant de l'enfant.</b>	1	2	3	4	5
Je sais que les besoins de soutien de l'enfant dans son contexte spécifique sont (dans le contexte spécifique et la classe).					
J'offre un soutien pratique à l'enfant.					
Je veille au bien-être socio-émotionnel de l'enfant.					
<b>Le prestataire de services est un assistant de classe/un enseignant d'équipe.</b>	1	2	3	4	5
En étroite collaboration avec l'enseignant de la classe, j'apporte mon soutien à l'ensemble de la classe, avec une attention particulière pour les enfants ayant des besoins spécifiques.					
Il m'arrive de prendre la responsabilité finale de la classe afin que l'enseignant puisse assumer le rôle de soutien.					
Je veille à ce que tous les élèves puissent participer pleinement aux activités de la classe.					

<b>Le prestataire de services est un partenaire à part entière.</b>	1	2	3	4	5
Je peux inspirer le(s) enseignant(s) avec ma vision de l'éducation inclusive et du soutien.					
Je donne des informations sur d'autres lieux d'inclusion.					
Je consulte les enseignants sur l'approche la plus appropriée pour soutenir l'élève.					
Le(s) enseignant(s) et moi respectons et reconnaissons mutuellement nos forces et nos talents.					
<b>Le fournisseur de services est un connecteur.</b>	1	2	3	4	5
Je me concentre sur la communication entre le(s) enseignant(s) et les parents.					
Je me concentre sur la communication entre le(s) enseignant(s) et l'enfant.					
Je me concentre sur la communication entre le ou les enseignants, les parents et/ou les partenaires externes.					
Je contribue aux moments de consultation existants (par exemple, le contact avec les parents).					
<b>Le prestataire de services est un membre de l'équipe de l'école.</b>	1	2	3	4	5
Je participe aux activités scolaires (conférences, processus de développement scolaire...).					
J'apporte mon expertise en matière d'inclusion (et/ou de soutien aux besoins spéciaux ?) à l'équipe de l'école.					
<b>Le prestataire de services est un praticien réfléchi.</b>	1	2	3	4	5
Je porte un regard critique sur mes tâches et mon fonctionnement afin d'améliorer constamment le service.					
Je réfléchis de manière critique à mes actions lorsque je suis en classe.					
Je réfléchis rétrospectivement à mes actions, si nécessaire, en dialoguant avec des collègues et/ou d'autres experts.					
Je suis conscient de tous les aspects qu'implique une vision inclusive et des domaines de mon travail dans lesquels cette vision est déjà une réalité et dans lesquels elle ne l'est pas (encore).					

## 5. Tâches centrales

### Quel est l'équilibre et l'orientation de vos principales fonctions ?

Veillez évaluer chaque réponse de 1 à 4  
(1 = moins important, 4 = le plus important).

En tant que prestataire de services, je me concentre principalement sur le soutien :

- L'enfant
- Les parents de l'enfant
- L'école
- La communauté

Veillez évaluer chaque réponse de 1 à 5  
(1 = moins important, 5 = le plus important).

Mes principales tâches en tant que prestataire de services sont les suivantes :

- Diagnostiquer l'enfant
- Soutenir l'enfant
- Soutenir l'enseignant dans ses activités
- Renforcer la position de l'enseignant
- Améliorer la qualité de la pratique pédagogique

## 6. Évaluation de l'impact

Indiquez ce qui convient (plusieurs réponses possibles)

Le prestataire de services évalue son travail en ce qui concerne :

- L'enfant
- Ses parents
- École
- Communauté

## À propos du Projet BEYOND

To Inclusive Education and BEYOND " (BEYOND) est un projet financé par Erasmus+, qui vise à donner aux écoles spéciales et aux prestataires de services qui soutiennent les enfants ayant des besoins spéciaux les moyens de faciliter la transition vers des systèmes éducatifs totalement inclusifs.

Le partenariat du projet est composé des organisations suivantes :



**European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD)** est un vaste réseau européen qui représente environ 17 000 services à travers l'Europe et à travers les handicaps. L'objectif principal de l'EASPD est de promouvoir l'égalisation des chances des personnes handicapées grâce à des systèmes de services efficaces et de haute qualité.



**Kehitysvammaisten Palvelusäätiö** - la Fondation de services pour les personnes présentant un handicap intellectuel (KVPS) est un prestataire de services et un développeur national dont les racines sont ancrées dans une gouvernance dirigée par les parents. La fondation soutient les personnes présentant une déficience intellectuelle et d'autres personnes ayant des besoins spéciaux, ainsi que leurs familles.



Le **Centre de la Gabrielle** est une organisation privée à but non lucratif fondée en 1972. Aujourd'hui, le Centre de la Gabrielle est une organisation comptant 300 employés qui aident 500 enfants, jeunes adultes et adultes présentant un handicap mental et/ou intellectuel.



**Katholiek Onderwijs Vlaanderen** est une autorité publique et l'institution officielle, reconnue et financée par le département flamand de l'enseignement, responsable du soutien des écoles catholiques en Flandre. Katholiek Onderwijs Vlaanderen représente environ 1400 écoles dans l'enseignement primaire, plus de 600 écoles dans l'enseignement secondaire et environ 150 écoles à besoins spécifiques.



**Chance B** a été fondée en 1986 en tant qu'association d'entraide par des parents d'enfants et de jeunes handicapés ainsi que par des enseignants de l'école spéciale de Giesdorf pour les enfants présentant un handicap mental. L'objectif de l'association est "d'aider et de soutenir les personnes âgées, malades et handicapées afin qu'elles puissent vivre pleinement leur vie" dans leur communauté.



**Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L. - C.E.C.D. Mira Sintra** est une coopérative de solidarité sociale, une organisation à but non lucratif et a été reconnue par le gouvernement comme une organisation d'utilité publique. Actuellement, elle fournit des services à plus de 2 000 personnes, depuis les tout-petits, les enfants, les jeunes et les adultes qui ont besoin d'un soutien spécialisé, en raison de problèmes de développement et/ou de déficits dans leurs performances scolaires, professionnelles ou sociales.



Le **Collège universitaire Leuven-Limburg (UCLL)** est réputé pour la qualité de son enseignement, de sa recherche et de son développement régional. Le fort engagement de l'UCLL dans la recherche garantit des programmes de formation de pointe pour ses 15 000 étudiants. Au sein du département de formation des enseignants de l'UCLL, un centre d'expertise concernant l'éducation pour tous est actif.

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

