



CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2011-2012

CH/AF

Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Procès-verbal de la réunion du 10 mai 2012

ORDRE DU JOUR :

1. Approbation du projet de procès-verbal de la réunion du 26 avril 2012
2. Présentation d'un document de réflexion relatif à une restructuration du Service de l'Education différenciée
3. Divers

*

Présents : M. Claude Adam, M. Marc Angel remplaçant M. Claude Haagen, M. André Bauler, M. Eugène Berger, M. Fernand Diederich, M. Emile Eicher, M. Ben Fayot, M. Gast Gibéryen remplaçant M. Fernand Kartheiser, M. Gilles Roth, M. Jean-Paul Schaaf, Mme Tessy Scholtes, M. Serge Wilmes

Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Marc Barthelemy, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Mme Marianne Vouel, Directrice du Service de l'Education différenciée

M. Pierre Backes, Directeur adjoint du Service de l'Education différenciée

M. Frank Groben, chargé de la direction de l'Institut pour Déficients visuels

Mme Claudine Olinger, chargée de la direction du Centre d'Education différenciée d'Esch-sur-Alzette

M. Christian Wolzfeld, chargé de la direction du Centre d'Education différenciée de Luxembourg

M. Laurent Dura, coordinateur d'une Equipe multiprofessionnelle

Mme Christiane Huberty, Administration parlementaire

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

*

1. Approbation du projet de procès-verbal de la réunion du 26 avril 2012

Le projet de procès-verbal susmentionné est approuvé.

2. Présentation d'un document de réflexion relatif à une restructuration du Service de l'Education différenciée

- **Présentation du document sous rubrique**

A l'aide d'un document *PowerPoint*, les représentants du groupe de travail *ad hoc* présentent les grandes lignes d'un document de réflexion relatif à une restructuration du Service de l'Education différenciée. Pour de plus amples renseignements, il est renvoyé aux annexes du présent procès-verbal qui reprennent la présentation *PowerPoint* (annexe 1), ainsi que le document en question¹ (annexe 2).

De cette présentation, il y a lieu de retenir notamment les données résumées ci-dessous.

- Il ressort des données statistiques consacrées à la situation actuelle de l'Education différenciée et figurant à la diapositive 2 de la présentation annexée que, contrairement à une idée reçue persistante, cette éducation ne concerne pas seulement de jeunes élèves. Ainsi, plus de la moitié des élèves fréquentant les écoles spécialisées ont plus de 12 ans (312 contre 254 élèves âgés entre 3 et 12 ans). Si dans le domaine de l'intégration scolaire, ce sont encore les élèves de l'enseignement fondamental qui dominent à l'heure actuelle (555 élèves dans l'enseignement fondamental et 82 dans l'enseignement secondaire (technique)), cela tient notamment au fait qu'il s'agit d'une initiative plus récente, lancée en 1994. Cette proportion est susceptible de s'équilibrer au fil des années.

- En ce qui concerne les changements projetés, il est prévu que le Service de l'Education différenciée évoluera vers un Système de compétences en pédagogie spéciale (SYCOPS) œuvrant dans l'intérêt des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques et mettant prioritairement ses ressources à la disposition de l'ensemble du système d'éducation et de formation (cf. diapositive 3).

Il importe en effet de se départir du préjugé selon lequel l'Education différenciée prône l'exclusion de certains enfants. Au contraire, elle entend contribuer à l'inclusion des enfants à besoins éducatifs spécifiques, même si pour certains d'entre eux, une scolarisation dans une structure spécifique s'avère l'approche la plus adaptée à leurs besoins. L'Education différenciée ne doit pas non plus être considérée comme quatrième ordre d'enseignement, mais plutôt comme subsidiaire par rapport à l'enseignement ordinaire.

- La diapositive 4 retrace les étapes qui ont mené à l'élaboration du présent document de réflexion relatif à une restructuration de l'Education différenciée. Une impulsion importante dans le contexte du développement de la qualité a été fournie par les évaluations de plusieurs centres d'Education différenciée réalisées entre 2004 et 2007 par l'*Interkantonale*

¹ Dans le développement subséquent, les indications de pages renvoient au document de réflexion annexé.

Hochschule für Heilpädagogik – Zürich. Ces évaluations ont mis en exergue l'engagement et le dévouement exemplaires du personnel, mais elles ont aussi révélé des déficits en matière de formation et de savoir-faire dans le domaine de la pédagogie spéciale. C'est ainsi qu'a été élaboré un plan de formation continue adapté aux besoins constatés. Quant aux responsables de l'Education différenciée, ils se sont vu offrir des formations relatives au développement et à la gestion scolaires. C'est dans ce cadre que s'est constitué le groupe de réflexion se trouvant à l'origine du document sous rubrique.

- La diapositive 5 résume certaines considérations fondamentales en relation avec le principe de l'inclusion. Il semble évident que c'est la prise en compte des besoins individuels qui devrait constituer la pierre angulaire de toute démarche pédagogique s'inspirant de ce principe. En effet, dans une « école pour tous », la maxime de l'équité devrait primer sur celle de l'égalité, dans la mesure où tous les enfants et tous les jeunes méritent un lieu de scolarisation et de formation adapté à leurs besoins éducatifs spécifiques. Par ses interventions directes et indirectes, le SYCOPS pourra contribuer à ce que des prises en charge adéquates permettant l'intégration psychique et sociale des apprenants puissent être garanties. Dans un système scolaire inclusif, les élèves à besoins spécifiques ont le droit légitime d'être représentés par une autorité autonome et indépendante se portant garante de la reconnaissance de leurs besoins (« Anwaltschaft »). En outre, le recours substantiel à des compétences en pédagogie spéciale est indispensable, compétences dont la mise en réseau pourra être assurée par le SYCOPS. Il importe en tout cas de maintenir des regards croisés entre le système ordinaire et le SYCOPS. Cette approche implique aussi la nécessité d'admettre que des regards externes soient portés par certaines instances sur le SYCOPS.

- La diapositive 6 fournit un aperçu sur les quatre parties autour desquelles s'articule le document de réflexion sous rubrique.

- En relation avec la thématique de l'école inclusive (diapositive 7 et p. 3-7), il importe de souligner que l'intégration psychique et sociale des élèves concernés devrait être l'objectif principal. Dans le cadre de la remise en cause de la notion de « handicap », l'accent est désormais mis sur les besoins éducatifs spécifiques de certains élèves. En témoignent les nouveaux modèles de définition et de classification élaborés par l'OCDE et l'OMS (cf. p. 3-4). Par un véritable changement de paradigme, l'accent n'est désormais plus mis sur les déficits d'une personne, mais sur ses compétences et ses besoins. Dans cette optique, il convient aussi de s'intéresser au système pour vérifier dans quelle mesure il permet l'intégration de personnes à besoins spécifiques.
- La diapositive 8 résume les trois missions principales que devrait assumer le SYCOPS (cf. p. 6-7). Ces missions consistent à contribuer à la prise en charge d'un enfant ou d'un jeune à besoins éducatifs spécifiques, ainsi que de son entourage (écoles, équipes pédagogiques, enseignants et autres professionnels, parents et familles). Quant à la troisième mission qui concerne le développement de la qualité en vue de garantir des interventions de haute qualité en matière de pédagogie spéciale, il serait souhaitable qu'elle soit essentiellement assurée par un acteur externe tel que l'Université du Luxembourg.
- Pour remplir ses missions et pour favoriser une évolution vers un système éducatif plus inclusif, il convient que le SYCOPS axe son action autour des cinq principes directeurs présentés aux diapositives 9 à 11 et aux pages 8 à 43. Il s'agit en l'occurrence des principes suivants : individualisation, subsidiarité, optimisation de la gestion des ressources et des compétences, coordination, coopération et concertation, développement de la qualité.

En relation avec l'*optimisation de la gestion des ressources et des compétences*, il est proposé de créer des centres de compétences en pédagogie spéciale (CECOPS) qui regrouperont en une équipe psychopédagogique unique aussi bien le personnel qui assure la prise en charge des apprenants au sein des écoles spécialisées que celui qui intervient en ambulatoire dans le cadre des équipes multiprofessionnelles.

Afin d'assurer la qualité des prises en charge, ainsi que leur efficacité et efficience, il est indispensable d'accentuer *la coordination, la collaboration et la concertation* des systèmes impliqués et des intervenants concernés. En vue de renforcer l'articulation avec l'enseignement ordinaire, il est proposé, au niveau de l'enseignement fondamental, de réorganiser le travail des CIS (commissions d'inclusion scolaire) et des équipes multiprofessionnelles. Il serait aussi utile qu'un Plan d'action en faveur des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques soit inclus dans le Plan de réussite scolaire (PRS) des différentes écoles fondamentales. Au niveau de l'enseignement secondaire (technique) est préconisée la création de commissions d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire (CISES). Sont aussi prévues des conventions de partenariat entre les structures concernées, sans oublier la nécessité de la mise en place d'un véritable partenariat avec les parents. La diapositive 10 énumère les acteurs avec lesquels il est envisagé de renforcer la coopération².

En ce qui concerne le *développement de la qualité* (diapositive 11) qui implique la mise en place de critères de qualité vérifiables, il importe de tenir compte des particularités relatives à la pédagogie spéciale et à l'enseignement différencié, sans qu'il soit pour autant question de vouloir se soustraire à ce défi.

A noter que dans le contexte de la professionnalisation des personnels du SYCOPS, le groupe de réflexion préconise la création de la carrière du professeur en pédagogie spéciale, à l'instar de la fonction existante du professeur d'enseignement logopédique.

- La diapositive 12 énumère encore des thématiques particulières en relation avec le SYCOPS qui sont abordées dans la quatrième partie du document de réflexion (p. 44-61).

En relation avec la *prévention* se pose la question de l'opportunité de prendre en considération également les petits enfants de 0 à 3 ans.

Au vu de l'étendue limitée du pays et du caractère tout à fait particulier des problématiques auxquelles sont confrontés certains enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques, le Luxembourg n'est pas en mesure de les prendre tous en charge. Il convient donc de maintenir la possibilité pour un élève d'être accueilli dans une institution spécialisée à l'étranger. Il importe toutefois d'établir des critères précis concernant cette solution scolaire alternative, le maintien de l'enfant ou du jeune dans sa famille restant prioritaire.

Quant à la certification, il y a lieu de préciser que le SYCOPS se veut complémentaire à l'enseignement ordinaire et qu'il ne saurait être question de délivrer des certificats propres. En revanche, le SYCOPS tentera chaque fois que possible de soutenir les élèves dans leur parcours scolaire, afin de leur permettre d'obtenir un certificat délivré par une institution de l'enseignement ordinaire. Dans les cas où cela n'est pas possible, il est prévu d'établir un portfolio décrivant et documentant les compétences et les acquis de l'élève.

- Enfin, la diapositive 13 évoque des débats politiques dans lesquels il serait souhaitable d'impliquer les responsables de l'Education différenciée, dans la mesure où ces sujets concernent également ce domaine.

- **Echange de vues**

De l'échange de vues subséquent, il y a lieu de retenir succinctement les éléments suivants :

² Explication des abréviations : CPOS/SPOS : Centre de Psychologie et d'Orientation scolaires/Service de Psychologie et d'Orientation scolaires ; CASNA : Cellule d'accueil scolaire pour nouveaux arrivants ; CIS : Commission d'inclusion scolaire ; CISES : Commission d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire ; CAR : Commission des aménagements raisonnables (enseignement secondaire) ; CMPPN : Commission médico-psycho-pédagogique nationale.

- M. le Président estime que la démarche accomplie par le Service de l'Education différenciée qui consiste à réserver une suite aux évaluations réalisées auprès de plusieurs centres (cf. plan de formation) et à initier sur cette base une réflexion d'ensemble peut être qualifiée d'exemplaire.

Pour les responsables politiques, il est d'un grand intérêt d'examiner ces réflexions proposées par des acteurs engagés sur le terrain. En effet, avant de passer à l'élaboration de textes législatifs, il importe de disposer d'un fond d'idées et il serait aussi souhaitable de disposer d'un certain consensus sur une série de principes fondamentaux.

- Le représentant du groupe politique DP rappelle que lors de l'instruction des projets de loi ayant débouché sur les lois scolaires du 6 février 2009, son groupe a plaidé pour traiter dans le cadre de ces textes également le sujet de l'intégration des élèves à besoins éducatifs spécifiques ainsi que les questions d'ordre organisationnel et structurel y relatives. De fait, les questions de la délimitation et de la coopération entre l'enseignement ordinaire et le Service de l'Education différenciée ou le SYCOPS revêtent une importance cruciale dans ce contexte. Il s'agit d'éviter en tout cas de mettre en place deux structures parallèles.

Y est étroitement liée la question de la nécessaire coordination entre les différents acteurs et services. Soulignant que son groupe politique s'est engagé pour la création de la fonction du directeur d'école dans le contexte de la réforme de l'enseignement fondamental, l'orateur estime que cette mission de coordination pourrait être confiée à de tels agents.

- Au niveau des structures se posent aussi des questions relatives à la création prévue des centres de compétences en pédagogie spéciale (CECOPS) qui regrouperaient le personnel des écoles spécialisées de l'Education différenciée et des équipes multiprofessionnelles dans l'optique d'une mise en réseau des compétences. En effet, le projet de loi 6390 concernant des agents intervenant dans l'enseignement fondamental et modifiant différents autres textes de loi préconise la mise en place de seize directions régionales de l'enseignement fondamental dont les directeurs sont censés exercer le pouvoir d'instruction sur les membres de l'équipe multiprofessionnelle dans le cadre de leurs interventions dans les écoles (cf. article 5, nouveaux articles 61 et 62 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental). Ces dispositions sont-elles compatibles avec la fusion prévue par le présent document entre le personnel des écoles spécialisées et celui des équipes multiprofessionnelles ?

Mme la Ministre précise qu'en vertu de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, « [l]a composition et la coordination du travail des équipes multiprofessionnelles sont établies, en concertation, par le directeur de l'Education différenciée, le directeur du Centre de logopédie et l'inspecteur général ». Elles exercent leurs missions dans les écoles « sous la responsabilité de l'inspecteur d'arrondissement concerné dans le cadre des moyens autorisés et des actions prévues par la commission d'inclusion scolaire » (article 28). En dépit du manque avéré de personnel, ces équipes travaillent à pleine satisfaction dans certains arrondissements. Si elles fonctionnent moins bien dans d'autres, cela tient, entre autres, à la compatibilité de leurs membres.

Le groupe de travail propose la mise en place de centres de compétences en pédagogie spéciale qui s'occuperaient du recrutement et de la formation du personnel spécialisé, ainsi que de l'organisation du réseau. Si des spécialistes sont alors détachés pour intervenir sur place, c'est-à-dire dans une école, ils se trouveront sous la responsabilité administrative du directeur régional.

En général, il serait aussi souhaitable que chaque enseignant dispose de certaines connaissances et compétences en matière de pédagogie spéciale. Si toutefois des spécialistes dans ce domaine étaient présents dans les écoles, ils pourraient conseiller les enseignants de façon ciblée.

Dans ce contexte, il est encore précisé que si à l'heure actuelle, la formation des instituteurs offerte par l'Université du Luxembourg ne comporte pas d'éléments de pédagogie spéciale, il existe la volonté, du moins au niveau des responsables de la formation, de combler cette lacune.

Les représentants du groupe de travail soulignent l'importance d'assurer une certaine perméabilité au niveau du personnel entre les écoles spécialisées et les équipes multiprofessionnelles. Il semble indiqué que les spécialistes en pédagogie spéciale fassent d'abord leur apprentissage dans une école spécialisée avant d'intervenir dans les écoles ordinaires. En outre, il importe de leur offrir la possibilité de changer de lieu d'affectation. De tels échanges contribuent aussi à éviter la marginalisation des écoles spécialisées, dans la mesure où elles peuvent ainsi profiter de nouvelles impulsions provenant de l'enseignement ordinaire et faire entrer, de leur côté, des compétences en pédagogie spéciale dans les équipes multiprofessionnelles.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue qu'il ne serait guère opportun de fixer des spécialistes très pointus (p.ex. dans le domaine des déficiences visuelles) dans une équipe multiprofessionnelle ou dans une école donnée. Dans ce cas, il importe d'assurer leur mobilité.

- Au sujet des différents modèles de définition et de classification proposés par des organisations internationales, il est donné à penser qu'il faut éviter que de tels modèles ne soient instrumentalisés pour justifier l'exclusion d'élèves présentant des troubles de comportement.

Les représentants du groupe de travail expliquent que les approches intégratives et inclusives excluent l'utilisation du terme de « handicap ». L'accent est désormais mis sur les compétences et les besoins d'une personne et non plus sur ses déficits. Ainsi, lorsqu'il est constaté qu'un élève est en difficultés et qu'il ne saurait atteindre les socles de compétences grâce au seul encadrement ordinaire tel qu'il est proposé à l'ensemble des élèves, c'est la commission d'inclusion scolaire qui est appelée à décider si cet élève a besoin de moyens supplémentaires adaptés à ses besoins spécifiques. Les décisions concernant la nature du suivi et l'importance des ressources supplémentaires sont donc prises individuellement, au cas par cas. Il s'agit en fin de compte d'une solution pragmatique, étant entendu qu'il n'existe pas de définition objective de la notion de « handicap ».

A noter dans ce contexte qu'il se trouve toujours des cas d'élèves, notamment d'élèves présentant une déficience visuelle, dont les besoins spécifiques ne sont pas détectés dans l'enseignement fondamental. Même si de tels élèves réussissent souvent leurs études fondamentales, il est évident qu'ils auraient pu atteindre un niveau beaucoup plus élevé s'ils avaient pu bénéficier d'une aide adéquate.

- Une autre interrogation porte sur la notion de « prise en charge » qui est utilisée en relation avec les missions du SYCOPS. Ne suggère-t-elle pas implicitement que les enseignants de l'enseignement ordinaire peuvent ainsi se décharger de la responsabilité pour certains élèves en les confiant au SYCOPS, alors qu'il est précisément visé à se départir de cette idée de la décharge (« Entlastungsgedanke »)? Cette expression n'est-elle pas contradictoire avec l'idée d'une école inclusive ?

En réponse, il est précisé que la notion de « prise en charge » constitue dans le présent contexte un terme générique désignant l'ensemble des activités exercées par le personnel de l'Education différenciée (cf. établissement de diagnostics, conseil des enseignants et des parents, rééducation, etc.).

- Dans le même ordre d'idées, le concept d'« Anwaltschaft » pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques (cf. diapositive 5) est jugé problématique. L'idée selon laquelle ces élèves ont le droit légitime d'être représentés par une autorité autonome et indépendante se portant garante de la reconnaissance de leurs besoins impliquerait de fait la nécessité de définir des critères très précis permettant de déterminer si un enfant a des besoins spécifiques, et donc droit à un « avocat », ou non. Une telle catégorisation ne risque-t-elle pas de déboucher sur la mise en place d'un système parallèle ? Ne faudrait-il pas plutôt considérer que chaque élève a des besoins individuels et, partant, faire assumer par l'école, ou plutôt par les enseignants, la responsabilité pour tous les élèves, au lieu de lui permettre de se décharger de la responsabilité pour certains élèves ? A préciser qu'il ne s'agit toutefois

nullement de remettre en cause la nécessité d'instituts spécialisés ni celle de l'intervention de pédagogues spéciaux.

Au vu de l'évolution qu'a connue le système d'enseignement luxembourgeois dans ce domaine (exclusion des enfants handicapés par la loi du 12 août 1912, création de l'Education différenciée par la loi du 14 mars 1973, puis possibilité d'intégrer complètement ou partiellement dans l'enseignement régulier les enfants présentant un handicap suite à la loi du 28 juin 1994), il se pose la question de savoir si la société est prête à vouloir surmonter définitivement le clivage entre deux systèmes parallèles.

En réponse, il est exposé que d'un point de vue historique, la prise en charge de personnes à besoins spécifiques a été assurée par des structures qui ont débouché sur le développement de l'Education différenciée. L'idée de l'« Anwaltschaft » constitue l'un des principaux facteurs identitaires de l'Education différenciée qui a toujours cherché à aider les enfants concernés pour éviter leur exclusion sociale. Une autre caractéristique fondamentale de l'Education différenciée réside dans le fait qu'elle a développé des méthodes adaptées pour travailler avec les enfants à besoins spécifiques. Elle se veut ainsi subsidiaire à l'enseignement ordinaire en mettant ces compétences particulières à la disposition du système. C'est dans cette optique qu'est préconisée une fusion des ressources et des compétences des écoles spécialisées, d'une part, et des équipes multiprofessionnelles, d'autre part, fusion devant déboucher sur la mise en place de centres de compétences en pédagogie spéciale régionaux et nationaux. En vue d'une plus grande efficacité et efficience, il s'agit de favoriser la mise en réseau des compétences des différentes catégories de personnels spécialisés qui interviennent dans le cadre de la prise en charge d'enfants et de jeunes à besoins éducatifs spécifiques. Dans ce contexte, il serait aussi utile de tâcher d'inclure un Plan d'action en faveur des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques dans le Plan de réussite scolaire (PRS) des différentes écoles fondamentales.

Mme la Ministre estime qu'il importe avant tout de porter sur chaque élève des regards croisés. Dans cette optique, la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental a mis en place les équipes multiprofessionnelles. Selon cette loi sont considérés comme élèves à besoins éducatifs spécifiques les élèves qui n'arrivent pas à atteindre les objectifs définis pour la fin d'un cycle dans le temps maximal imparti, c'est-à-dire en l'espace de trois années scolaires.

- Il est souligné que la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, convention qui a été approuvée par le Luxembourg par la loi du 28 juillet 2011, constitue désormais la ligne directrice, y compris dans le domaine de l'enseignement. Il est donc indiqué de veiller à ce que les mesures prises en matière d'Education différenciée soient conformes aux dispositions de cette convention.

Les représentants du groupe de travail attirent l'attention entre autres sur le fait que le texte de ladite Convention est diversement interprété par les pays signataires. C'est surtout le terme d'« inclusion », qui est d'ailleurs traduit dans certaines langues par celui d'« intégration », qui fait l'objet d'interprétations divergentes. Au demeurant, cette Convention ne remet nullement en cause l'existence d'écoles spécialisées. Il va en outre sans dire que pour l'élaboration du document de réflexion sous rubrique, le groupe de travail s'est fondé sur la Convention (cf. diapositive 3).

M. le Président remercie les représentants du groupe de travail pour leur engagement ainsi que pour cette entrée en matière fort instructive.

3. Divers

La prochaine réunion de la Commission aura lieu le **jeudi 24 mai 2012, à 10.30 heures**. Elle sera consacrée aux projets de loi 6284 (base de données à caractère personnel relative aux élèves) et 6365 (Sportlycée).

Luxembourg, le 16 mai 2012

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexes :

1. Présentation *PowerPoint* « De l'Education différenciée vers un système de compétences en pédagogie spéciale »
2. Document de réflexion « Le système de compétences en pédagogie spéciale (SYCOPS) – Une restructuration du Service de l'Education différenciée »

...de l'Education
différenciée vers un
système de compétences en
pédagogie spéciale...

Situation actuelle

Education différenciée (MENFP)			
Ecoles spécialisées		Intégration scolaire	
<ul style="list-style-type: none"> - Centres d'éducation différenciée - Centres de propédeutique professionnelle - Instituts spécialisés <ul style="list-style-type: none"> Institut pour infirmes moteurs cérébraux Institut pour enfants autistiques et psychotiques Centre d'intégration scolaire Centre d'observation 		<ul style="list-style-type: none"> - Institut pour déficients visuels (IDV) - Equipes multiprofessionnelles (EMP): <ul style="list-style-type: none"> anc. Service de Guidance de l'Enfance (SGE) anc. Service ré-éducatif ambulatoire (SREA) 	
566 élèves		637 élèves	
254 élèves entre 3-12 ans	312 élèves de plus de 12 ans	555 élèves dans l'enseignement fondamental	82 élèves dans l'enseignement secondaire (technique)

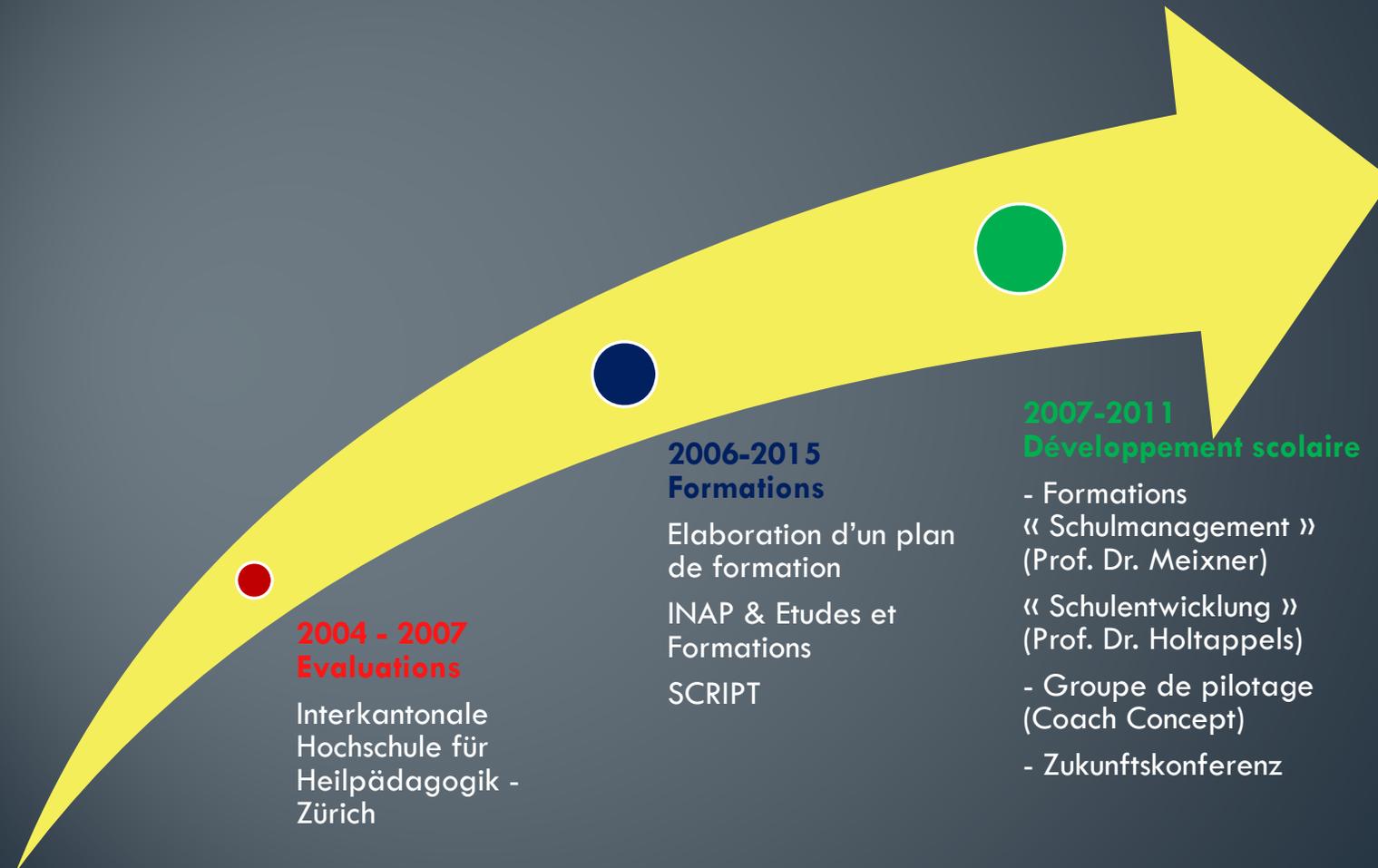
Changements projetés

- **Inclusion scolaire**
- **Subsidiarité**
- **Mise en réseau des compétences:**
 - fusion des écoles Ediff et des EMP en centres de compétences en pédagogie spéciale régionaux et nationaux (CECOPS)
- **Quality-Management:**

Prise en charge de qualité des élèves à besoins éducatifs spécifiques **indépendamment du lieu de scolarisation** (cf. Convention relative aux droits des personnes handicapées)
- **Multidisciplinarité et interdisciplinarité**

Processus du développement de la qualité...

...vom Entlastungsgedanken zum Bildungsauftrag

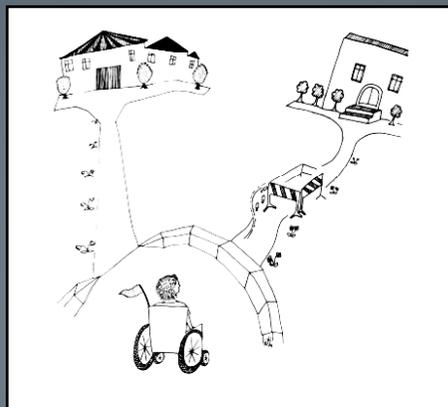


Constats

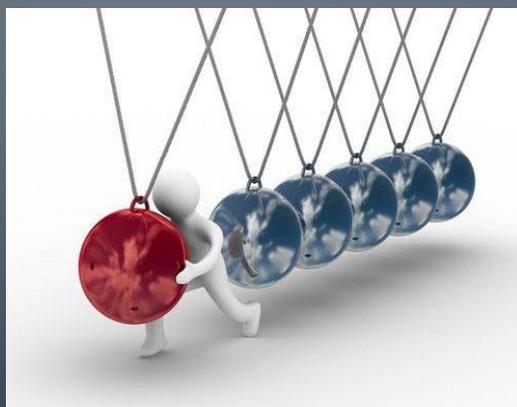
- Égalité ou équité ?
- “Anwaltschaft”: Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ont le droit légitime d’être représentés par une autorité autonome et indépendante se portant garante de la reconnaissance de leurs besoins
- Pas de système scolaire inclusif sans le recours substantiel aux compétences en pédagogie spéciale
- Maintenir les regards croisés

Système de compétences en pédagogie spéciale (SYCOPS) – messages clés

- Vers une école inclusive
- Missions



- Principes directeurs



- Thématiques particulières



Vers une école inclusive

- Intégration psychique et sociale
- ...de la notion d'handicap vers les besoins éducatifs spécifiques
- Les catégories internationales de l'OCDE:
 - A-Déficiences
 - B-Difficultés
 - C-Désavantages
- ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health (OMS)

Missions

1. Prise en charge de l'enfant

contribuer à l'établissement du diagnostic, à l'éducation, l'instruction, la qualification, la rééducation, le suivi, voire l'accompagnement d'un enfant ou d'un jeune à besoins éducatifs spécifiques

2. Prise en charge de l'entourage

conseiller, accompagner, coopérer et se concerter avec les écoles, les équipes pédagogiques, les enseignants, d'autres professionnels ainsi que les apprenants, leurs parents et leurs familles

3. Développement de la qualité

garantir des interventions de haute qualité en matière de pédagogie spéciale

Les principes directeurs (1/2)

- Individualisation
 - Projet de vie
- Subsidiarité
- Optimisation de la gestion des ressources et des compétences
 - Création de centres de compétences en pédagogie spéciale (CECOPS)
→ école spécialisée et prise en charge ambulatoire
- Coordination, coopération et concertation
 - Plan d'action en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques
 - Conventions de partenariat
 - Partenariat avec les parents

Coopération et collaboration

- Enseignants
- Directeurs
- Présidents des comités d'école
- Inspecteurs
- CPOS/SPOS, CASNA et autres professionnels et services
- Agence qualité

- Commissions d'orientation (CIS, CISES, CAR, CMPPN)

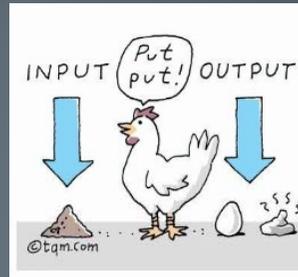
- Classes de cohabitation
- Jumelage avec des écoles partenaires

- Plan de réussite scolaire
- Projet d'établissement

Les principes directeurs (2/2)

- Développement de la qualité

- Input – Processus – Output



- Développement de l'organisation, du personnel, de l'enseignement et des prises en charge spécifiques du CECOPS
 - Evaluation interne et externe
 - Professionnalisation et formation

Thématiques particulières

- Prévention
- Prise en charge clinique et psychothérapeutique
- Prise en charge médicale, ré-éducation et soins
- Prise en charge des jeunes à besoins éducatifs spécifiques
- Prise en charge à l'étranger
- Certification

Débats politiques qui nous concernent

- Prise en charge des enfants en difficultés avant l'âge scolaire (0-3 ans)
- Mise au travail de jeunes à besoins éducatifs spécifiques
- Journée continue ("Ganzdags-Schoul")
- Collaboration avec les Maisons relais
- Développement scolaire
- ...

Merci fir Är Opmierksamkeet



Bertrange, le 21 septembre 2011

**LE SYSTEME DE COMPETENCES EN
PEDAGOGIE SPECIALE
(SYCOPS)**

Une restructuration du Service de l'Education différenciée

Groupe de travail :

Germain Back
Pierre Backes
Nelly Engel
Paul Feitler
Frank Groben
Jackie Hauffels
Pierre Hoffmann
Fernand Karp
Sylvie Klapp
Jérôme Kralj
Dany Linden
Claudine Olinger
Gil Steinbach
Simone van Beest-Schau
Marianne Vouel
Nadine Welter
Christian Wolzfeld

Sommaire

1. Vers une école inclusive.....	3
2. Missions	6
3. Principes directeurs	8
3.1 Individualisation	8
3.2 Subsidiarité	9
3.3 Optimisation de la gestion des ressources et des compétences	10
3.4 Coordination, coopération et concertation.....	12
3.4.1 Articulation avec l'enseignement ordinaire.....	12
3.4.2 Classes de cohabitation, jumelages et conventions de partenariat	21
3.4.3 Partenariat avec les parents.....	24
3.5 Développement de la qualité	30
3.5.1 Principes fondamentaux	30
3.5.2 Professionnalisation.....	37
3.5.3 Formation continue.....	39
4. Thématiques particulières.....	44
4.1 Prévention et prises en charge particulières.....	44
4.1.1 Prévention	44
4.1.2 Prise en charge clinique et psychothérapeutique	47
4.1.3 Prise en charge médicale, rééducation et soins.....	49
4.2 Prise en charge des jeunes à besoins éducatifs spécifiques	50
4.2.1 Prise en charge au-delà de l'obligation scolaire	50
4.2.2 L'initiation professionnelle et la transition vers la vie active.....	51
4.2.3 Réflexions sur les périodes de transition	55
4.3 Prise en charge à l'étranger.....	57
4.4 Certification	60
Annexe I : Diagramme « Articulation »	63
Annexe II : Exemple d'un partenariat de qualité avec l'enseignement fondamental	65
Annexe III : Leitbild.....	67
Annexe IV : Exemple d'un modèle de mise en réseau pédopsychiatrique ou d'un modèle de pédopsychiatrie de liaison (Dr Julie D'Alimonte - pédopsychiatre CHL).....	68
Annexe V : Cycle d'initiation : exemple de concrétisation	72

1. Vers une école inclusive

Le Service de l'Éducation différenciée actuel évoluera vers un *Système de compétences en pédagogie spéciale*¹ (SYCOPS) œuvrant dans l'intérêt des enfants et des jeunes à *besoins éducatifs spécifiques*² et mettant prioritairement ses ressources à la disposition de l'ensemble du système d'éducation et de formation.

Dans l'exercice de ses missions, les objectifs qu'il poursuit ne se limitent pas aux apprentissages et au développement des compétences des enfants et des jeunes qui lui sont confiés. En s'appuyant sur une vision globale de la condition humaine, il vise leur épanouissement personnel et leur bien-être ainsi que leur intégration psychique et sociale. A travers son action il ambitionne donc de permettre aux apprenants d'accéder dans la mesure du possible à une vie digne qui leur permette de disposer plus largement d'eux-mêmes et de participer aux activités de nombreux secteurs de la vie sociale, culturelle et publique.

A cet égard, la critique croissante à l'encontre de la notion même de handicap et des systèmes de classification correspondants ainsi que la prise

¹ Par *pédagogie spéciale*, nous entendons une pédagogie axée sur la *prise en charge* des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques, c.-à-d. l'établissement de diagnostics, l'éducation, l'instruction, la qualification et, le cas échéant, l'assistance, la rééducation ou bien le suivi, voire l'accompagnement. Son champ d'action recouvre non seulement les interventions qui viennent d'être énumérées, mais aussi le conseil des institutions, des professionnels et des personnes qui contribuent à la prise en charge des apprenants, respectivement qui en sont responsables.

² En principe, est à considérer comme élève à *besoins éducatifs spécifiques*, celui dont la prise en charge ne peut être assurée par les moyens normalement à disposition des équipes pédagogiques (EP) et nécessite l'intervention de membres des équipes multiprofessionnelles (EMP).

Il s'agit, selon la définition de l'OCDE d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation nationale (ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DÉFICIENCES, DES DIFFICULTÉS ET DES DÉSAVANTAGES SOCIAUX – STATISTIQUES ET INDICATEURS – ISBN-92-64-00982-5 © OCDE 2005, p. 13-15) :

Catégorie internationale «A/Déficiences». Elle concerne les élèves présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical comme des troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). On considère que le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences.

Catégorie internationale «B/Difficultés». Elle concerne les élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif.

Catégorie internationale «C/Désavantages». Elle concerne les élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs.

en compte des évolutions terminologiques aisément repérables dans les conceptions récentes élaborées par les instances internationales en charge de ces questions - notamment « l'International Classification of Functioning, Disability and Health » (ICF) de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - incitent clairement à recourir au terme de besoins éducatifs spécifiques.

Ce choix permet de ne plus déterminer la prise en charge à partir de la constatation de troubles ou de dysfonctionnements, mais sur base de l'identification de besoins individuels. Le renoncement à une perspective focalisant sur les déficiences devrait contribuer à atténuer certains effets stigmatisants des désignations traditionnelles et à favoriser l'émergence d'une éducation, d'un enseignement et d'une formation qui se fondent davantage sur le principe d'intégration, voire d'inclusion.

Cette démarche ne revient cependant pas à nier la réalité des difficultés auxquelles toute démarche pédagogique est confrontée au quotidien. Face à l'obligation de traiter des problématiques singulières, respectivement de répondre à des besoins particuliers (p.ex. dans le domaine de la vision, de la motricité, des apprentissages ou du développement cognitif, émotionnel et social), le système éducatif doit pouvoir recourir - si nécessaire - à des connaissances et à des savoir-faire spécifiques. Il ne saurait par conséquent se passer de compétences en pédagogie spéciale. L'intervention régulière d'experts en la matière demeure donc une exigence fondamentale et incontournable.

La prise en compte de besoins individuels constituant la pierre angulaire de toute démarche pédagogique s'inspirant du principe d'inclusion, il importe que les modalités des prises en charge ne soient fixées prioritairement en fonction du lieu de scolarisation ou de formation des apprenants (néanmoins il convient d'évaluer au cas par cas quelle structure est la plus à même de répondre au mieux aux besoins constatés). En effet, s'il existe bien un consensus concernant la priorité à accorder à l'intégration, il n'en demeure pas moins vrai que le système d'éducation et de formation ordinaire n'est pas toujours en mesure de répondre de façon satisfaisante aux besoins

éducatifs spécifiques d'un certain nombre d'enfants et de jeunes. Leurs intérêts³ ainsi qu'une haute qualité des interventions devraient par conséquent constituer les critères déterminants sur lesquels toute décision d'orientation vers un type de prise en charge particulier devrait se fonder.

Dans cette perspective, le mot d'ordre d'une « école pour tous » ne doit pas être interprété de manière unilatérale. Il signifie en fait que tous les enfants et tous les jeunes méritent un lieu de scolarisation et de formation adapté⁴ à leurs besoins éducatifs spécifiques. Tant l'enseignement ordinaire que les institutions spécialisées faisant partie intégrante du système d'éducation et de formation général, le SYCOPS affiche clairement son ancrage dans le mouvement actuel qui évolue progressivement vers une école plus inclusive. En effet, par ses interventions tant directes qu'indirectes il contribue à ce que des prises en charge adéquates permettant l'intégration psychique et sociale des apprenants puissent être assurées.

Le système d'éducation et de formation général constituant un système unique, mais différencié, c'est-à-dire traversé par des logiques parfois antagonistes, une collaboration et une concertation accrue entre ses différentes parties, respectivement entre les professionnels concernés, s'avère indispensable. Dans cet ordre d'idées, le SYCOPS s'évertuera à tisser les liens nécessaires entre les systèmes et leurs acteurs et veillera à ce que les compétences focalisées en son sein puissent être disséminées, ce qui devrait favoriser le travail des réseaux d'experts dont la mise en place s'avère indispensable.

³ « Dans toutes les décisions qui concernent les enfants handicapés, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale » (Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006, Article 7).

⁴ « Les États Parties veillent à ce [qu'il] soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun » (Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006, Article 24).

2. Missions

Le SYCOPS poursuit trois missions principales :

- contribuer à la *prise en charge* d'un enfant ou d'un jeune à besoins éducatifs spécifiques, au moins jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire, quel que soit son lieu de scolarisation ou de formation;
- conseiller et accompagner respectivement coopérer et se concerter avec les écoles, les équipes pédagogiques, les enseignants ou d'autres professionnels concernés ainsi que les apprenants, leurs parents et leurs familles, afin d'assurer un repérage précis des besoins éducatifs spécifiques et une prise en charge adéquate desdits apprenants;
- entreprendre les démarches et prendre les mesures nécessaires en vue de garantir des interventions de haute qualité dans le cadre de la pédagogie spéciale. Dans cette perspective, le SYCOPS mettra entre autres sur pied un vaste programme de formation, évaluera les pratiques professionnelles⁵ en son sein (uniquement en ce qui concerne l'évaluation interne évidemment), offrira un espace de consultation⁶, constituera un centre de documentation et de recherche⁷, nouera des relations transfrontalières et internationales⁸ régulières, privilégiera la collaboration avec universités et hautes écoles⁹ et sensibilisera aux problèmes et perspectives du SYCOPS.

⁵ Une autre mission concernera l'évaluation des pratiques du SYCOPS selon des critères standardisés et de fournir aux responsables administratifs et publics ainsi qu'aux écoles et aux équipes des analyses pertinentes, basées selon le cas sur des données empiriques et des travaux de recherche, permettant une optimisation des politiques mises en place et des prises en charge.

⁶ Le SYCOPS peut être sollicité par les parents d'élèves, par les professionnels de l'enseignement ordinaire, par tous les autres professionnels du secteur socio-éducatif, par tout autre organisme ou personne concernée par la scolarisation et la prise en charge psychopédagogique d'élèves à besoins éducatifs spécifiques, afin d'être conseillés.

⁷ Centre de documentation national - en partie virtuel - dans le domaine de la pédagogie spéciale ou bien écriture d'une histoire du SYCOPS au Luxembourg par exemple.

⁸ Le contact avec les partenaires de la Grande-Région doit être cultivé, afin de garantir une offre de scolarisation diversifiée et un suivi cohérent et durable des élèves orientés vers l'étranger. La participation à des réunions dans le cadre d'organismes internationaux permettra de suivre l'actualité et les évolutions tant théoriques que pratiques en matière de pédagogie spéciale et par conséquent de conserver un regard critique sur les pratiques.

⁹ La collaboration d'experts issus de départements universitaires peut contribuer à assurer un regard externe dans le cadre de l'évaluation des pratiques professionnelles.

Afin de remplir ses missions et de favoriser une évolution vers un système éducatif plus inclusif, il convient que le SYCOPS axe son action autour de cinq principes directeurs :

- individualisation
- subsidiarité
- optimisation de la gestion des ressources et des compétences
- coordination, coopération et concertation
- développement de la qualité

3. Principes directeurs

3.1 Individualisation

La prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques doit être centrée sur l'individu, ce qui suppose qu'elle soit organisée de manière flexible, tant pour les objectifs à atteindre que pour les différentes étapes à parcourir. Cette approche vaut aussi bien pour les apprenants suivis en ambulatoire que pour ceux qui fréquentent une institution spécialisée. Ceci peut impliquer, le cas échéant, que p. ex. la logique des cycles et des années scolaires de l'enseignement ordinaire ou bien le moment d'accès à la formation professionnelle (anciennement « propédeutique ») fasse l'objet d'une réflexion qui puisse aboutir, si nécessaire, à des adaptations.

Tout au long du parcours de l'apprenant, un programme individualisé tenant compte de ses besoins lui sera proposé. Les objectifs de sa prise en charge seront déterminés en fonction du *projet de vie*¹⁰ défini avec lui, respectivement avec les détenteurs de l'autorité parentale concernés. Il importe que ce dernier soit adapté à son état physique et à son profil psychique, qu'il tienne compte de ses facultés et compétences et favorise au mieux son développement personnel, son autonomie, son insertion sur le marché du travail ainsi que son intégration dans la société.

Pour autant que les facultés de l'apprenant le permettent, il sera amené à développer les compétences et à poursuivre les objectifs correspondants à son niveau de développement, tels que définis dans le cadre des programmes de l'enseignement et de la formation ordinaires.

La didactique et les méthodes mises en œuvre en vue de l'atteinte de ces objectifs peuvent différer de celles appliquées au tout venant. Pour les enfants et les jeunes à besoins éducatifs spécifiques, l'ancrage des processus d'apprentissage dans des contextes concrets, en relation avec le vécu de l'apprenant, ainsi que le recours aux principes développés dans le cadre de la pédagogie active (enseignement situé, travail libre, projets etc.) s'imposent.

¹⁰ Par projet de vie nous entendons l'élaboration de perspectives dans les domaines personnel, professionnel et social.

On peut regretter que l'assistance en faveur des élèves à besoins spécifiques dans le cadre des prises en charge ambulatoires soit trop souvent organisée en séparant leurs bénéficiaires du groupe-classe ou se limitent au soutien à un élève particulier. Le recours régulier à cette intégration dite additive au détriment du développement d'un modèle intégré entraîne un certain nombre de problèmes dont on ne saurait sous-estimer les désavantages : risque de stigmatisations et de marginalisations inutiles, difficultés de coordination entre les différents professionnels concernés, manque de continuité et de cohérence du soutien scolaire et éducatif, moins d'occasions d'apprendre en situations d'interactions etc.

Voilà pourquoi il importe également de privilégier des interventions qui ne soient pas uniquement centrées sur un apprenant en particulier, mais puissent également bénéficier à un cercle plus large d'élèves en difficulté. Toutes les mesures de soutien prises devront être coordonnées et définies par écrit (voir 3.4.1).

3.2 Subsidiarité

Les interventions du SYCOPS ont un caractère subsidiaire, c'est-à-dire que ce dernier n'agit que dans la mesure où le système éducatif ordinaire n'est plus en mesure d'assurer ses missions avec les moyens normalement mis à sa disposition.

Ces interventions peuvent revêtir des formes différentes et être d'intensité variable, étant bien entendu qu'il appartient aux institutions, respectivement aux équipes de professionnels ainsi qu'aux instances d'orientation et de régulation concernées de déterminer l'opportunité desdites interventions.

La mise à disposition des ressources et des compétences disponibles ne vise pas uniquement la prise en charge directe des apprenants, mais également une meilleure communication dans le cadre des organisations du système éducatif, ainsi que des interactions entre les professionnels d'une part, et entre ces derniers et les détenteurs de l'autorité parentale d'autre part. La

coopération et la concertation collégiale, ainsi que la réflexion commune entre les professionnels concernés constitueront par conséquent plus que jamais des éléments majeurs de toute professionnalité en matière de pédagogie spéciale.

3.3 Optimisation de la gestion des ressources et des compétences

Afin d'assurer une certaine cohérence, il serait judicieux que les catégories de personnels spécialisés qui interviennent dans le cadre de la prise en charge d'enfants et de jeunes à besoins éducatifs spécifiques - tout au moins en ce qui concerne l'enseignement fondamental et pour partie l'enseignement secondaire - soient affectés au SYCOPS. Ceci permettrait d'introduire une plus grande cohérence dans le système de prise en charge et faciliterait grandement la mise sur pied du SYCOPS évoqué plus haut.

A cette fin, des *Centres de compétences en pédagogie spéciale (CECOPS)* seront créés. Ils revêtiront un caractère soit régional, soit national.

En vue de garantir la plus grande cohésion et la plus grande efficacité possibles, chaque centre regroupera en *une équipe psychopédagogique* unique aussi bien le personnel qui assure la prise en charge des apprenants au sein des écoles spécialisées que celui qui intervient en ambulatoire. Ceci signifie que chaque centre régional assurera la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques de sa région, quel que soit le lieu de leur éducation ou de leur formation et mettra par conséquent ses ressources à la disposition de l'ensemble du système d'enseignement général.

Les quotas affectés aux EMP, respectivement aux écoles spécialisées devront être déterminés par le Ministère sur base d'une analyse effectuée par les responsables des CECOPS en concertation avec les commissions d'inclusion scolaire (CIS) concernées. A cet égard, il conviendra de développer un système d'évaluation permettant de déterminer l'envergure

des ressources nécessaires par rapport aux besoins constatés, afin de procéder à une hiérarchisation des priorités, garantissant aux élèves qui en ont le plus besoin une prise en charge appropriée. Dans cette optique, la fixation d'un *plan de recrutement pluriannuel* s'avère indispensable.

Ces équipes pourront recourir aux services de consultants ou d'experts externes (médecins, superviseurs, membres d'autres équipes - p.ex. professionnels rattachés à un CECOPS à caractère national intervenant sous la responsabilité de leurs supérieurs hiérarchiques directs).

Chaque CECOPS est dirigé par un *responsable* et un *responsable adjoint*¹¹. Le responsable garantit notamment le développement de la qualité au sein de son institution. Il siège au sein d'une commission d'inclusion scolaire (à l'exclusion de celle du ressort où est situé son centre). Il peut déléguer ses missions pour partie au responsable adjoint ou à d'autres membres de l'équipe psychopédagogique.

Cette réorganisation des structures de l'ancienne Education différenciée et le décroisement qui en découle devront permettre une meilleure synergie des compétences, un enrichissement professionnel mutuel des intervenants ainsi qu'une meilleure mobilité professionnelle, en donnant la possibilité aux intéressés qui le souhaitent de changer plus facilement d'affectation. Cette restructuration permettra en outre de consolider la cohérence interne et favorisera une meilleure lisibilité et transparence du système. Toutes ces mesures devraient finalement aboutir à une amélioration de la qualité des prestations offertes.

¹¹ Ces derniers sont recrutés soit au sein de l'équipe psychopédagogique du centre, soit parmi des candidats extérieurs au centre par les soins du Ministre de l'Education nationale. Les postulants doivent être détenteurs d'un master en psychologie ou en pédagogie (spéciale), respectivement avoir suivi avec succès des études permettant de se prévaloir des compétences et qualifications nécessaires à l'accomplissement de leur mandat. Ces dernières seront fixées par règlement grand-ducal. Les candidats devront suivre un *stage de professionnalisation* (voir 3.5.2) avant de pouvoir être définitivement nommés.

3.4 Coordination, coopération et concertation

Pour assurer la qualité des prises en charge, en particulier leur efficacité et leur efficience, il convient d'organiser une coordination, une collaboration et une concertation accrues des systèmes impliqués, respectivement de tous les intervenants concernés.

A cette fin, nous proposons plusieurs mesures :

- Articulation renforcée avec l'enseignement ordinaire :
 - o au niveau du fondamental : réorganisation du travail des CIS et des EMP et inclusion d'un *Plan d'action en faveur des enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques* dans le Plan de réussite scolaire (PRS).
 - o Au niveau du secondaire (technique) : instauration de *Commissions d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire (CISES.)*
- Institutionnalisation des *classes de cohabitation, jumelages* et *Conventions de partenariat.*
- Partenariat institutionnalisé avec les parents.

3.4.1 Articulation avec l'enseignement ordinaire

En vue d'une meilleure articulation entre enseignement ordinaire et le SYCOPS, il importe de réorganiser le fonctionnement des CIS et des EMP. Au niveau de l'enseignement secondaire, des Commissions d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire (CISES) sont créées.

Une prise en charge adéquate des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques présuppose que tous les professionnels qui y sont associés collaborent étroitement, en vue d'assurer la qualité des interventions décidées et planifiées, ceci dans le respect mutuel des compétences spécifiques de tous les acteurs impliqués. Ceux-ci ne peuvent le faire que sur base de *plans éducatifs individualisés (PEI)* fondés sur une identification précise de besoins éducatifs spécifiques.

Les PEI répertoriant les actions envisagées sont proposés par les intervenants concernés (voir plus bas) aux CIS/CISES¹² sur base d'un diagnostic différencié que celles-ci font établir par l'intermédiaire de professionnels qui ne sont pas directement responsables de la prise en charge des enfants et des jeunes en question. Ces projets une fois avalisés, il revient alors à ces mêmes intervenants de les mettre en œuvre sous le contrôle des CIS/CISES.

Deux niveaux d'intervention sont donc à distinguer :

- d'une part celui de la constatation des besoins éducatifs spécifiques, celui de l'orientation de l'enfant ou du jeune concerné ainsi que celui de la fixation d'interventions correspondantes, étant bien entendu que celles-ci seront évaluées et que – le cas échéant – leur exécution sera contrôlée;
- d'autre part celui de la conceptualisation ainsi que de l'implémentation d'assistances censées répondre aux besoins repérés.

En bonne logique, ces catégories de missions - n'étant pas de même nature - doivent donc être assurées par des instances qui agissent à des niveaux structurels propres et remplissent des rôles spécifiques non interchangeables.

Eu égard à leur structure et à leur fonctionnement fort différents, il convient d'analyser séparément les situations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

¹² Les CIS se composent comme suit: un président (l'inspecteur du ressort concerné), un secrétaire (un instituteur), trois membres, dont deux sont obligatoirement membres du SYCOPS (notamment le responsable d'un CECOPS autre que celui concerné, respectivement son délégué - à l'exclusion du coordinateur). Le coordinateur est obligatoirement invité aux réunions.

Les CISES se composent comme suit: un président (le directeur du lycée concerné), un secrétaire, un représentant du CPOS, le chargé de la direction du CECOPS autre que celui concerné - respectivement son délégué, un représentant de l'équipe éducative, un représentant du collège des professeurs. Le coordinateur de l'EMP est obligatoirement invité aux réunions.

3.4.1.1 Articulation avec l'enseignement fondamental¹³

Constatation des besoins éducatifs spécifiques et orientation

Les CIS déterminent si les élèves qui leur sont signalés, soit par l'inspecteur d'arrondissement, soit par l'enseignant en charge de la classe fréquentée par les élèves en question ou par d'autres professionnels, soit par les détenteurs de l'autorité parentale, sont à qualifier comme élèves à besoins éducatifs spécifiques¹⁴.

Sollicitation des prises en charge:

Les demandes de sollicitation émanant des professionnels doivent être argumentées par écrit¹⁵. Afin de responsabiliser les titulaires de l'enseignement ordinaire (et les EP), il reviendra à ces derniers de décrire aussi bien la situation actuelle de l'élève signalé que celle de sa classe. De plus, ils indiqueront les mesures déjà mises en place ou envisagées pour le futur par le titulaire de classe, respectivement l'EP.

Flexibilisation des procédures

Afin de faciliter l'établissement des diagnostics ou de répondre à des cas d'urgence, il importe de procéder à une spécification des missions au sein des CIS.

L'inspecteur et le coordinateur se réunissent régulièrement pour prendre toutes les mesures nécessaires afin d'accélérer, si nécessaire, la constitution des dossiers des élèves nouvellement signalés (établissement d'un bilan psychologique ou pédagogique par exemple), de préparer l'orientation future d'un élève (organisation d'une phase d'observation par exemple), d'alerter d'autres services en cas de besoin (Service de pédopsychiatrie par exemple) ou bien d'assurer une assistance en classe en cas d'urgence (accueil d'un nouvel élève à besoins éducatifs spécifiques ou crise grave

¹³ Voir annexe I: schéma concernant l'articulation avec l'école fondamentale au niveau de la constatation des besoins éducatifs spécifiques et de la mise en œuvre de la prise en charge.

¹⁴ Rappelons qu'en principe, est à considérer comme élève à besoins éducatifs spécifiques, celui dont la prise en charge ne peut être assurée par les moyens normalement à disposition des EP et nécessite l'intervention de membres des EMP.

¹⁵ Toutefois les signalisations ne pourront être effectuées qu'une fois l'EMP consultée et l'insuffisance des mesures de différenciation prises par le titulaire de classe ou des interventions spécifiques de l'EP constatée.

avec un élève par exemple), étant bien entendu que les démarches proposées devront être avalisées par la suite au sein de la CIS compétente.

Les CIS formulent leur avis sur base d'un bilan, respectivement d'un diagnostic psychologique et pédagogique différentiel (se basant, le cas échéant, sur des examens spécifiques, tels que pédopsychiatriques, orthophoniques, psychomoteurs etc.) qu'elles font établir sous la responsabilité du coordinateur. Celui-ci veille à ce que l'EP concernée soit consultée et prenne contact avec les membres de l'EMP dont il juge l'avis indispensable. Dans les cas les plus problématiques, il entreprend les démarches nécessaires afin qu'il soit procédé à une analyse approfondie du profil psychique de l'élève ainsi que de son environnement tant familial et social que scolaire (« Kind-Umfeld-Analyse »).

Le coordinateur présente le cas au sein de la CIS. Si nécessaire, celle-ci fait procéder à des analyses complémentaires, avant de formuler un *avis d'orientation*¹⁶. Le titulaire de classe, respectivement l'EP concernée, sont obligatoirement entendus en leur avis.

Etablissement de Plans éducatifs individualisés (PEI)

Le coordinateur charge l'assistant EMP concerné d'établir un PEI. Ce plan est établi par la personne d'assistance et le titulaire de classe de l'élève en étroite collaboration avec le l'EP concernée (avant d'être soumis pour accord à la CIS compétente par le coordinateur).

Dans l'optique de la distinction opérée supra, le rôle réservé aux CIS consiste donc essentiellement à prendre toutes les décisions nécessaires afin de garantir des prises en charge de haute qualité. Elles évaluent donc périodiquement la pertinence des interventions et assurent le contrôle de leur mise en œuvre conformément aux décisions prises en session plénière. Si ce sont bien les CIS qui décident en dernière instance - en accord avec la

¹⁶ L'avis d'orientation sera émis par la CIS à la majorité des voix. Au sein de la CIS, il importe que trois points de vue soient pris en compte et discutés de manière critique : celui des parents, celui des représentants de l'enseignement ordinaire ainsi que celui des membres des CECOPS.

volonté parentale - de la nature, de la forme et du contenu des interventions, il n'en est pas moins vrai que l'établissement des PEI et leur implémentation incombent prioritairement aux acteurs du terrain qui doivent pouvoir jouir d'une latitude de manœuvre importante.

Pour que la nécessaire qualité des interventions soit garantie, il importe néanmoins que leur organisation soit cadrée au niveau institutionnel.

Plan d'action en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques

Le lieu où la coopération de tous les professionnels concernés par la prise en charge directe des élèves à besoins éducatifs spécifiques doit s'articuler est par conséquent celui de l'espace institutionnel constitué par les équipes pédagogiques et multiprofessionnelles¹⁷.

Il s'ensuit que l'organisation des prises en charge doit être repensée, afin d'assurer la flexibilité requise et éviter que l'école fondamentale ne se décharge de ses responsabilités. Dans cette optique, un *Plan d'action en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques* sera incorporé au Plan de réussite scolaire. Ceci permettra d'impliquer les comités d'école et partant la communauté scolaire dans son ensemble de manière plus forte dans l'organisation de l'assistance des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

L'incorporation du Plan d'action en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans le PRS est -il importe de le souligner- conforme aux dispositions de la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui préconise une conception universelle des aménagements raisonnables visant la facilitation de leur participation active dans tous les secteurs de la société¹⁸. La vision pédagogique sous-tendant la vie scolaire devra donc tenir compte d'office de l'hétérogénéité des apprenants.

¹⁷ C'est au plus près des interactions pédagogiques que doit se concrétiser la mise en œuvre des mesures (soumises préalablement pour accord par les équipes en place aux CIS concernées). Ceci suppose que soit reconnue la capacité potentielle des professionnels à définir et à implémenter une prise en charge efficace et que la nécessaire autonomie à leur accorder ne soit par conséquent pas inutilement entravée par des procédures trop rigides ou tatillonnes.

¹⁸ Tandis que le concept des aménagements raisonnables tend à supprimer après coup les barrières matérielles, administratives ou autres auxquelles les personnes à besoins spécifiques se heurtent, la conception universelle se propose d'éviter d'en ériger à priori.

Afin de garantir une meilleure coordination entre EP et EMP, il importe que les professionnels du CECOPS collaborent étroitement en vue de la mise en œuvre du PRS. Ainsi, le coordinateur du CECOPS concerné participera d'office à l'élaboration de ce document, en particulier au volet nommé Plan d'action en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Celui-ci reprendra la définition explicite de l'organisation, de l'implémentation ainsi que des modalités d'évaluation des interventions dans le domaine de la pédagogie spéciale. Ce document détaillera également les mesures prises, afin de mettre à disposition de l'école fondamentale des offres de conseil ou de formation.

Il importe de souligner que si les PEI se rapportent plus précisément aux besoins individuels des élèves, il n'en demeure pas moins vrai que le plan d'action susnommé concerne non seulement l'ensemble des interventions menées au niveau d'une école ainsi que leur coordination, mais prend également en compte les besoins des autres élèves des classes concernées, afin qu'ils puissent également profiter dans la mesure du possible de l'action des professionnels spécialisés.

A cet effet, le PEI de chaque élève est établi par la personne d'assistance et le titulaire de classe en étroite collaboration avec l'EP concernée (avant d'être soumis pour accord à la CIS compétente). Il indiquera clairement sous quelle forme il sera mis en œuvre et quelles dispositions sont prévues, afin de favoriser le développement de tous les élèves de la classe et s'efforcera - comme nous l'avons déjà indiqué - d'éviter dans la mesure du possible une marginalisation des élèves pris en charge. Ainsi, les PEI une fois avalisés, le président d'école et le coordinateur se réunissent avec les coordinateurs de cycle impliqués pour délibérer de la manière dont l'ensemble des dispositifs d'aide doivent s'agencer, afin d'être intégrés de manière optimale dans le plan d'action évoqué plus haut, en vue d'une mise en place efficace et efficiente des ressources disponibles.

En général, il importe que l'intervention des EMP soit facilitée et surtout qu'une collaboration efficace entre ces dernières et les EP puisse être garantie. Dans cette optique, au quotidien la concertation entre les EMP et

les EP est organisée par le coordinateur en étroite collaboration avec le président du comité d'école. A cet effet, ces derniers se réunissent régulièrement.

Pour la mise en place des prises en charge, les principes suivants guideront l'action: l'approche pédagogique proposée est pluridisciplinaire et vise une prise en charge globale des élèves, en tenant compte de tous les aspects de leur développement, tant physique que cognitif, psychique et social.

Les démarches didactiques et pédagogiques différenciées retenues, la mise à disposition d'une infrastructure adéquate ainsi que de matériel didactique approprié visent avant tout une nécessaire différenciation de l'enseignement au sein de la classe.

Afin d'atteindre cet objectif, les membres des EMP ne se limiteront pas à du soutien individuel, mais proposeront aux titulaires des approches et des matériels didactiques alternatifs. Ils accompagneront la mise en pratique des interventions définies d'un commun accord et contribueront à leur évaluation en préservant un espace de réflexion critique favorable à une coopération durable de tous les concernés dans un climat où les compétences et les apports spécifiques d'un chacun sont respectés.

Le plan d'action une fois établi, le président du comité d'école et le coordinateur soumettent celui-ci ainsi que les démarches envisagées afin d'en évaluer l'efficacité à la CIS concernée pour avis.

Sous le contrôle de cette dernière, le président du comité d'école ainsi que le coordinateur veillent à la mise en œuvre scrupuleuse dudit plan d'action. Le président du comité d'école et le coordinateur soumettent en fin d'année scolaire un rapport d'évaluation du plan d'action relatif à la prise en charge desdits élèves à la CIS¹⁹.

¹⁹ De manière similaire, les institutions spécialisées des CECOPS établissent un *plan de réussite scolaire* pour leur établissement et feront parvenir leur rapport d'évaluation à la Direction du SYCOPS.

3.4.1.2 Articulation avec l'enseignement secondaire (technique)

Comme indiqué plus haut, des Commissions d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire (CISES) sont créées. Elles déterminent si les élèves qui leur sont signalés, soit par le directeur du lycée concerné, soit par les régents des classes fréquentées par les élèves en question ou par d'autres professionnels, soit par les détenteurs de l'autorité parentale, sont à qualifier comme élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Constatation des besoins éducatifs spécifiques et orientation

Il reviendra au régent de la classe concerné de décrire aussi bien la situation actuelle de l'élève signalé que celle de sa classe. De plus, il indiquera les mesures déjà mises en place ou envisagées pour le futur. Les demandes de sollicitation doivent être argumentées par écrit²⁰ après consultation du coordinateur de l'EMP.

Les CISES formulent leur avis sur base d'un diagnostic différentiel qu'elles font établir par le Service de psychologie et d'orientation scolaire (SPOS) de l'établissement concerné. Celui-ci veille à ce que le régent concerné et les enseignants dont il juge l'avis indispensable soient consultés et prend contact avec le coordinateur de l'EMP. Le SPOS présente le cas au sein de la CISES. Si nécessaire, celle-ci fait procéder à des analyses complémentaires, avant de formuler un avis d'orientation. Celui-ci devra être soumis aux détenteurs de l'autorité parentale pour avis. La CISES charge le coordinateur EMP de faire établir un PEI qui lui sera soumis pour avis. Le Directeur d'établissement surveille sa mise en œuvre.

Plan d'action en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques

Un plan d'action en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques sera incorporé au projet d'établissement. Ceci permettra d'impliquer la communauté scolaire dans son ensemble dans l'organisation de l'assistance des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

²⁰ Toutefois les signalisations ne pourront être effectuées qu'une fois l'EMP consultée et l'insuffisance des mesures de différenciation prises par les professeurs constatée.

Afin de garantir une meilleure coordination entre lycée et l'EMP, il importe que le coordinateur de cette dernière collabore étroitement à l'établissement et à la mise en œuvre de ce plan, reprenant la définition de l'organisation, de l'implémentation ainsi que des modalités d'évaluation des interventions dans le domaine de la pédagogie spéciale. Ce document détaillera également les mesures prises, afin de mettre à disposition des lycées des offres de conseil ou de formation.

Le coordinateur soumettra un projet de plan d'action au directeur d'établissement. Après concertation avec celui-ci, le plan est soumis pour avis à la CISES.

Il importe de souligner que si les PEI se rapportent plus précisément aux besoins individuels des élèves, il n'en demeure pas moins vrai que le plan d'action susnommé concerne également l'ensemble des interventions menées au niveau d'un lycée ainsi que leur coordination. Le cas échéant il précisera la manière dont l'ensemble des mesures doivent s'agencer, afin d'être intégrées de manière optimale, en vue d'une mise en place efficace et efficiente des ressources disponibles.

Le directeur d'établissement charge le coordinateur de l'EMP de soumettre en fin d'année scolaire un rapport d'évaluation à la CISES.

3.4.2 Classes de cohabitation, jumelages et conventions de partenariat

Il y a lieu de définir les principes et les dispositions, voire les procédures qui règlent les relations entre les structures du SYCOPS et l'enseignement fondamental et secondaire (technique). Ces règles doivent reposer sur un esprit de reconnaissance mutuelle et le respect des apports spécifiques que chaque partie met à la disposition de la communauté scolaire au profit non seulement des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques, mais aussi dans l'intérêt des tous les apprenants.

Ces principes, même s'ils ne sont que pour partie le fruit d'une négociation et d'une concertation entre les acteurs concernés - certains devront en effet être imposés par l'Etat - constituent la pierre angulaire d'un projet collectif qui vise le développement et le bien-être de tous les élèves, sans discrimination aucune. Tous les professionnels, quels que soient leur qualification ou leur lieu de travail, seront tenus à partager cette vision commune, pour la mise en œuvre de laquelle tous doivent se sentir responsables.

Cette vision commune ainsi que les principes, dispositions ou procédures régissant les relations invoquées sont reprises de manière formelle dans un document nommé *Convention de partenariat* qui est conclu entre le SYCOPS et des établissements de l'enseignement fondamental ou secondaire (technique). Comme il vient d'être indiqué, le partenariat doit être compris comme association de moyens dans l'intérêt de l'ensemble des élèves et se définit par un ensemble de droits et de devoirs réciproques, de même que par une responsabilité partagée.

Des partenariats durables pourraient facilement se développer dans le contexte de l'accueil de *classes dites de cohabitation* (dépendant du CECOPS) dans les établissements de l'enseignement fondamental et secondaire (technique).

Comme les formes que ces partenariats peuvent revêtir sont nombreuses, les différents cas de figure ne peuvent être énumérés exhaustivement (ni dans

ce chapitre, ni dans un texte de loi). Voilà pourquoi il y a lieu de recourir aux conventions citées pour les modèles de collaboration ayant déjà fait leurs preuves et de favoriser l'éclosion d'initiatives nouvelles.

Le partenariat se concrétise par des activités et des interactions régulières entre un élève ou un groupe d'élèves à besoins éducatifs spécifiques, une classe de cohabitation, voire une école spécialisée du CECOPS et les acteurs (élèves et enseignants) des établissements scolaires de l'enseignement fondamental et secondaire (technique). Ces activités peuvent entre autres prendre les formes suivantes:

- Un *jumelage* entre des écoles spécialisées du CECOPS et les écoles avoisinantes (organisation commune d'activités (péri-)scolaires périodiques telles que : journée des sports, coupe scolaire, fête de fin d'année, colonies de vacances, expositions et manifestations culturelles ..).
- La mise à disposition réciproque d'infrastructures (infrastructures sportives, bibliothèque ...).
- L'utilisation commune d'installations dans les bâtiments scolaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (technique), à savoir salles de classe, cour de récréation, salle de conférence...
- La participation, en tant qu'élève, que groupe ou bien que classe à des cours de l'enseignement ordinaire.
- La participation commune à des activités péri- et parascolaires.

Suivant l'envergure de ces initiatives, elles doivent figurer dans l'horaire de l'élève à besoins éducatifs spécifiques de même que dans celui des enseignants concernés. En tout état de cause, elles devront trouver l'accord, soit de principe, soit au cas par cas, des responsables administratifs (agrément entre directeurs) et politiques (inscription des mesures dans l'organisation scolaire de la commune).

Le partenariat se concrétise également dans les échanges réguliers entre les EMP et les acteurs de l'enseignement fondamental et secondaire (technique):

- au niveau de l'école (PRS, projet d'établissement);
- au niveau des équipes pédagogiques (participation aux réunions hebdomadaires);
- au niveau de la classe/élève à besoins éducatifs spécifiques (assistance en classe).

Ces mesures sont définies - rappelons-le - d'un commun accord par les responsables concernés dans le cadre du plan d'action en faveur des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques inclus dans le PRS, respectivement le projet d'établissement correspondant.

Au niveau de l'enseignement fondamental, le partenariat est conclu entre la Direction du SYCOPS ou le directeur du CECOPS et les présidents d'école, respectivement les responsables politiques communaux.

Au niveau de l'enseignement secondaire, le partenariat est conclu entre la Direction du SYCOPS ou le directeur du CECOPS et les directeurs des établissements de l'enseignement secondaire (technique).

Un partenariat peut être conclu entre les structures du SYCOPS et celles de la formation professionnelle, telles les cours d'orientation et d'initiation professionnelles (COIP) ou l'Ecole de la deuxième chance (E2C).

Il importe de souligner que la question du partage ou de l'échange des infrastructures, des ressources humaines et des moyens financiers est incontournable et risque de s'avérer parfois délicate à résoudre. Evoquons par exemple l'attribution de locaux scolaires fixes aux classes de cohabitation ou la mise à disposition régulière d'infrastructures telles que salles de sport, ateliers etc. à leur profit. Il appartiendra évidemment de négocier un modus vivendi viable dans le cadre des conventions de partenariat. Mais au-delà, il convient de s'interroger sur les possibilités juridiques ouvertes pour une

double inscription en faveur des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques fréquentant une classe de cohabitation, opportunités qui ouvriraient la voie à une prise en compte plus conséquente de leurs droits.

Néanmoins, la pratique nous montre que des solutions satisfaisantes pour tous les partenaires peuvent déjà être concoctées à l'heure actuelle sur le terrain (cf. annexe II).

3.4.3 Partenariat avec les parents

Une prise en charge efficiente des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques nécessite notamment la participation active des parents. Naguère on avait coutume de parler de travail avec les parents, de nos jours il y a lieu d'évoquer un partenariat éducatif entre école et parents, partenariat marqué du sceau de l'empathie, de l'estime et de la reconnaissance de la spécificité de l'autre. Au sein de ce partenariat, la coopération des partenaires repose sur un respect mutuel et l'acceptation de perspectives certes différentes, mais complémentaires.

Les professionnels sont tenus à proposer aux parents un espace de coopération professionnalisée qui permette de tenir compte des spécificités de la clientèle concernée. Les parents d'enfants ou de jeunes à besoins éducatifs spécifiques n'ont plus à prendre la posture du demandeur, mais sont à juste titre en droit de revendiquer une prise en charge de qualité de leur enfant. Il importe de les rencontrer en tant qu'interlocuteurs, coresponsables de l'éducation de leur enfant.

Au cours des entretiens d'autres questions que celles évoquées traditionnellement dans le cadre de consultations de parents d'élèves peuvent être abordées. Afin de permettre un traitement global des cas, la mise en place d'une *plate-forme d'échange et de réflexion* pour les professionnels impliqués s'avérerait d'une grande aide, tous les professionnels d'un CECOPS (titulaires de groupe, assistants en classe, psychologues, pédagogues, assistants sociaux etc.) étant concernés à

différents niveaux par une collaboration et une coopération de haute qualité. Un partenariat de qualité requérant la flexibilité et la disponibilité des professionnels, un contingent d'heures suffisant est à réserver à cet effet.

Au niveau du partenariat avec les parents, il convient de distinguer deux niveaux d'intervention:

- celui de la coopération pédagogique ou psychologique;
- celui des organismes consultatifs et des associations de parents d'élèves.

3.4.3.1 Coopération pédagogique ou psychologique

L'accompagnement des parents par les professionnels concerne la prise de contact, l'échange d'informations et la consultation des parents. Les échanges sont centrés sur l'éducation et la situation des enfants. Ils permettent également la transmission d'informations se rapportant aux processus d'apprentissage.

Il convient aussi d'accompagner les parents dans la compréhension des spécificités de leur enfant, de ses apprentissages et de son développement.

De plus, les familles peuvent être accompagnées dans des démarches administratives, dans le cadre d'un suivi médical et social etc.

Plus généralement, il importe de maintenir et, le cas échéant, d'institutionnaliser et de professionnaliser les modes de collaboration suivants :

Une « journée portes ouvertes » ou des soirées de parents d'élèves peuvent favoriser l'échange convivial entre parents ou entre parents et professionnels en vue de l'établissement d'un bon climat scolaire. L'organisation de soirées pédagogiques ou thématiques ainsi que de fêtes scolaires peuvent servir à la prise de contact entre les parents, à la présentation des réalisations des élèves ou même à l'élection du conseil des parents d'élèves etc.

L'entretien avec les parents sert à la prise de contact, à la communication d'informations, à l'échange d'opinions et de vues, à la présentation du PEI, à l'évaluation de celui-ci en fin d'année, à l'exposé et à la discussion d'une situation conflictuelle, à l'explication de questions d'organisation, etc. A cet effet, il faut prévoir au moins deux entretiens par année scolaire, le cas échéant en collaboration avec le titulaire de classe de l'enseignement ordinaire.

Les visites à domicile. Il y a lieu d'ouvrir un débat sur l'offre et l'utilité de visites à domicile par les titulaires de groupe et les assistants en classe, telles qu'elles sont pratiquées dans certains pays européens.

Ecole des parents. Dans l'intérêt d'une continuité des prises en charge, les CECOPS peuvent organiser par le biais du Service de la formation des adultes des modules de formation, initiant les parents à des méthodes et des techniques spécifiques utilisées par leur enfant et/ou par les professionnels du SYCOPS. De plus, des formations généralistes dans les domaines de l'éducation, de la pédagogie et de la pédagogie spéciale peuvent être proposées aux parents afin de les soutenir dans leur rôle parental au quotidien.

La communication écrite se fait par le biais de lettres aux parents²¹ et d'un *cahier de liaison*²². Elle concerne en premier lieu le développement et la progression de l'élève etc. L'indispensable institutionnalisation et professionnalisation de la communication écrite permet une information structurée garantissant la transparence du système.

L'invitation aux cours (« Hospitation »). Les CECOPS invitent les parents à assister aux cours lors de la *phase d'observation*²³ afin de les aider à mieux comprendre les spécificités du SYCOPS, de dialoguer avec les professionnels concernés et de se familiariser avec l'environnement scolaire proposé pour leur enfant. D'autres visites en classe peuvent se faire dans la perspective de faire connaissance avec les méthodes et techniques de travail utilisées en classe, afin de faciliter un transfert dans le milieu familial.

²¹ Présentation de la vision commune et du PRS du CECOPS; suggestions au sujet de l'aide pour les travaux à domicile; tuyaux, indications et précisions concernant des sujets psychologiques et pédagogiques; sécurité au sujet du trajet scolaire etc.

²² On recourra, le cas échéant, aux supports audio-visuels et tactiles adéquats afin de faciliter les échanges entre les enseignants, les parents et les élèves.

²³ Phase préliminaire à l'admission définitive d'un élève dans une école du CECOPS.

La consultation des parents peut toucher des sujets pédagogiques d'ordre général, des conseils spécifiques en matière de pédagogie spéciale, des informations sur les besoins éducatifs spécifiques ou le développement individuel de l'enfant, respectivement du jeune ou des explications sur les méthodes spécialisées d'enseignement, des sujets relatifs à la diversité culturelle ou consister en un accompagnement spécifique etc. L'envergure, le type et l'organisation des consultations de parents dépendent de la nature et de la complexité de la prise en charge.

Ecole comme lieu de rencontre. Pour répondre à leur demande d'information par rapport aux besoins éducatifs spécifiques de leurs enfants et pour leur offrir également un lieu de rencontre, les parents peuvent consulter un professionnel afin de profiter des ressources des *centres de documentation*²⁴ des CECOPS. D'autres infrastructures spécifiques des CECOPS peuvent être mises à la disposition des parents. Les CECOPS initient et encouragent aussi la création de groupes de travail regroupant des parents souhaitant mettre bénévolement à la disposition de l'école leurs compétences spécifiques. Ils peuvent, de plus, leur soumettre des projets concernant des aspects spécifiques de la vie scolaire.

3.4.3.2 Organismes consultatifs et associations des parents d'élèves

A l'instar de ce qui est prévu par la loi sur l'enseignement fondamental, il y a lieu d'institutionnaliser le dialogue entre les CECOPS et les *représentations des parents d'élèves* concernés ainsi que l'échange entre le SYCOPS et une *représentation nationale des parents d'élèves* (étant donné que chaque CECOPS est dirigé par un responsable unique occupant une position hiérarchique, la situation se présente cependant de manière différente).

Afin d'inclure les parents dans des prises de décision et le développement de la qualité d'un CECOPS ou du SYCOPS et de leur donner l'occasion de discuter avec les professionnels de sujets d'ordre général, il y a lieu

²⁴ Ces centres regroupent en leur sein une bibliothèque spécialisée, matériel didactique ainsi que des aides auxiliaires.

d'institutionnaliser des *espaces de rencontre* (comités et commissions) appropriés au niveau régional et national.

Dans le souci de nouer des liens entre les structures du SYCOPS et l'enseignement ordinaire ainsi que de soutenir les droits des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques intégrés, il est indiqué de nommer d'office, parallèlement à la désignation d'un représentant d'un CECOPS auprès des comités d'école de l'enseignement fondamental et des comités correspondants de l'enseignement secondaire (technique), un représentant des parents dans ces mêmes organismes.

Par analogie, un ou plusieurs représentants des parents d'enfants ou de jeunes pris en charge par une structure du SYCOPS devront être nommés au Conseil supérieur de l'Éducation nationale.

Les CECOPS assurent l'éducation d'enfants et de jeunes domiciliés dans une même région. Ceux-ci ainsi que leurs parents habitent donc différentes localités et communes. L'éparpillement des lieux de résidence ainsi que le mode de transfert des enfants et des jeunes vers leur établissement de formation sont à l'origine d'un manque de contact direct entre les parents des élèves. Leur regroupement au sein d'une association est donc moins probable pour un CECOPS que pour une école de l'enseignement ordinaire.

Il importe par conséquent de soutenir la mise en place d'associations de parents d'élèves et de favoriser leur bon fonctionnement ainsi que leurs efforts dans l'intérêt des enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

Le SYCOPS entretient des contacts réguliers avec les associations nationales des parents d'enfants ou de jeunes à besoins éducatifs spécifiques (p.ex. : Trisomie 21). Il considère que les parents des enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques suivis par un CECOPS doivent aussi pouvoir se regrouper au niveau régional ou national afin de représenter leur perspective dans toute situation ayant trait aux besoins collectifs des élèves en question.

La création d'une association nationale des parents d'enfants ou de jeunes à besoins éducatifs spécifiques, regroupant des représentants de toutes les associations agissant au niveau des différents CECOPS, sera activement soutenue par la direction du SYCOPS.

3.4.3.3 Formation des adultes

A défaut d'une offre existante, le système de compétences en pédagogie spéciale peut également offrir ses services:

- aux adultes ayant des besoins éducatifs spécifiques ²⁵
- aux enseignants souhaitant se perfectionner dans un domaine particulier de la pédagogie spéciale ²⁶
- aux parents d'enfants et de jeunes à besoins éducatifs spécifiques ²⁷

A cette fin, une collaboration étroite avec le Service de la formation des adultes s'impose. Un ou plusieurs délégués à la formation des adultes seront nommés²⁸. Ils exerceront leurs fonctions sous la responsabilité du directeur du SYCOPS.

Les délégués à la formation des adultes²⁹ organisent des cours qui répondent aux demandes et aux besoins recensés par les responsables des CECOPS.

²⁵ Les besoins éducatifs spécifiques peuvent très bien devenir virulents à un moment ultérieur à l'âge scolaire (cécité, surdité...). Très souvent les professionnels du SYCOPS sont les seuls à disposer des compétences, des infrastructures et des moyens de travail appropriés pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques de ces personnes.

²⁶ Le titulaire d'une classe de l'enseignement ordinaire, accueillant un enfant à besoins éducatifs spécifiques, souhaite éventuellement s'impliquer et s'investir d'avantage dans sa prise en charge. Le transfert de compétences en pédagogie spéciale aux membres des équipes pédagogiques peut même prévaloir sur toute autre intervention. Il serait logique que ce transfert se fasse lors des interventions décidées dans le cadre des CIS compétentes, mais il s'avère que certains apprentissages nécessitent un enseignement structuré et plus ou moins intensif (braille, langage des signes, méthodes et techniques de travail avec des enfants présentant des troubles autistiques...).

²⁷ Les parents éprouvent très souvent le besoin de s'initier à des techniques et méthodes de travail spécifiques utilisées par leur enfant et /ou par les professionnels du SYCOPS. Il est évident qu'il est préférable que les mêmes méthodes et techniques de travail soient utilisées dans le cadre de tous les lieux de vie.

²⁸ Voir Art. 5. de la loi du 19 juillet 1991 portant création d'un Service de la formation des adultes, modifiée par la loi du 22 mai 2009.

²⁹ Leur tâche est celle décrite dans l'article 5 de la loi du 22 mai 2009.

3.5 Développement de la qualité

3.5.1 Principes fondamentaux

Suite aux désillusions engendrées par les grandes tentatives de transformation des systèmes éducatifs par le biais de réformes politiques ambitieuses initiées au cours des années soixante-dix dans bon nombre de pays européens, on a pu assister à un mouvement double.

D'une part, l'idée de l'autonomie des écoles, comprises comme unités d'action dont le bon fonctionnement et l'esprit d'initiative sont en fin de compte les garants d'un développement qualitatif durable du système éducatif pris dans son ensemble, a été mise en avant.

D'autre part, en contrepartie de cette liberté de manœuvre accrue, des études comparatives internationales régulières (TIMMS, PISA, PIRLS...) portant sur les compétences acquises par les élèves dans les domaines notamment de la lecture, des mathématiques et des sciences naturelles ont été menées à grande échelle afin de vérifier les effets des investissements financiers et en ressources humaines colossaux consentis pour assurer l'éducation et la qualification des générations futures et fournir aux écoles les données nécessaires leur permettant d'améliorer le niveau de leur enseignement. Les résultats de ces recherches ont conduit bon nombre de politiques à souligner l'absolue nécessité d'améliorer l'efficacité et l'efficience du système éducatif à tous les niveaux.

Les tendances actuelles peuvent être résumées comme suit :

Au niveau de l'« input », amélioration de la qualité de la formation de base des enseignants. Au niveau des processus, favorisation du développement qualitatif individuel des établissements - comprenant le fameux triptyque *développement de l'organisation, du personnel et de l'enseignement*. Au niveau de l'« output », établissement de socles de compétences ainsi que d'épreuves nationales, respectivement internationales permettant une comparaison des performances scolaires, et finalement instauration d'un

systeme d'inspection censé évaluer et accompagner les différentes écoles dans leur développement, alors qu'il revient à l'Etat et à son administration de contrôler l'articulation de toutes ces mesures.

Il convient de remarquer que le Luxembourg a suivi un cheminement un peu particulier. Après l'échec de la tentative d'instaurer un tronc commun au niveau de l'enseignement secondaire, la politique a dans une large mesure abandonné ses velléités de réforme globale pour se concentrer successivement sur certains secteurs du système scolaire, alors que le concept de développement individuel des établissements scolaires n'était guère au centre de l'attention et des discussions.

Suite aux résultats pour le moins décevants enregistrés à l'occasion de la publication des résultats obtenus dans le cadre de PISA, la question des effets des investissements en matière de politique scolaire s'est posée avec de plus en plus d'acuité et a abouti à la volonté clairement affichée de développer des socles de compétences à tous les niveaux de l'enseignement. Ce n'est que par la suite que la question du développement de la qualité individuelle des établissements a commencé à être plus ou moins clairement articulée.

Particularités relatives à la pédagogie spéciale et à l'enseignement différencié

Mais dans quelle mesure la pédagogie spécialisée et les enfants et les jeunes qu'elle prend en charge sont-ils pris en compte respectivement impliqués dans ce mouvement ?

Tout d'abord, il convient de constater qu'en ce qui concerne le système scolaire en général, les élèves à besoins éducatifs spécifiques n'ont pas été systématiquement inclus dans les études PISA, PIRLS, TIMMS etc., ni au Luxembourg ni dans les pays avoisinants d'ailleurs. Une des raisons de cette exclusion pourrait être que l'hétérogénéité des besoins spécifiques, engendrés par des difficultés et des désavantages d'origine diverse, rend difficile, sinon parfois impossible, l'évaluation des savoirs, des

connaissances et des performances d'une cohorte d'élèves à un moment précis de leur biographie par rapport à des critères normatifs externes ne permettant pas d'évaluer la qualité de l'enseignement dont ils ont bénéficié. Une évaluation normée semblerait donc en contradiction avec les principes élémentaires de la pédagogie spéciale: reconnaissance et respect des différences ainsi qu'adaptation correspondante de l'enseignement.

La mise en place de critères de qualité vérifiables devrait donc non pas focaliser sur les comparaisons attisant une concurrence débridée, mais remplir une fonction essentiellement formative et « protectrice » : chaque enfant et jeune à besoins éducatifs spécifiques a droit à une prise en charge qui soit adaptée à ses besoins et lui permette de se développer dans les limites de ses potentialités et facilite son intégration psychique et sociale. Il y aurait donc lieu de réfléchir, d'un point de vue général, sur l'utilité d'introduire des standards qui définissent les contenus, les situations et les conditions et, dans un cadre plus large, la didactique et la pédagogie permettant de répondre aux exigences qui viennent d'être formulées.

Les difficultés évoquées expliquent peut être - du moins pour partie - que les initiatives concernant le développement de la qualité en matière de pédagogie spéciale sont rares et relativement récentes. Ce constat vaut aussi bien pour le système scolaire en général que pour le système chargé de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Or, les particularités mentionnées plus haut ne permettent en aucun cas de se soustraire au défi du développement indispensable de la qualité. Nous pensons au contraire que la question de la qualité constitue le cadre de référence pour les transformations du système de prise en charge envisagées ainsi que pour toutes les mesures nécessaires à l'implémentation de la nouvelle structure (SYCOPS) à mettre en place.

Dans ce contexte, il y a lieu de distinguer entre deux niveaux structurels concernés par le développement de la qualité : celui du système de prise en charge dans son ensemble et celui de ses composantes (CECOPS).

En ce qui concerne le système global, une démarche de longue haleine a d'ores et déjà été entamée: évaluation de différents centres d'éducation différenciée par la « Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik » (HfH) de Zürich, participation des chargés de la direction et des responsables des anciennes équipes du Service rééducatif ambulatoire (SREA) et du Service de Guidance de l'Enfance (SGE) à un cycle de formation relatif au développement de la qualité (assuré par les professeurs Meixner et Holtappels), constitution d'un groupe de pilotage qui, après avoir été coaché, a suivi une formation permettant à ses membres d'acquérir la qualification de QUEM (« Qualitätsentwicklungsmoderator ») ainsi qu'élaboration d'une vision commune à tous les intervenants du système (« Leitbild » - voir annexe III).

A moyen terme, la finalisation de cette vision et la constitution d'un *groupe de pilotage national* travaillant sous l'égide de la direction du SYCOPS et en étroite collaboration avec l'Agence pour le développement de la qualité des écoles du MENFP sont envisagées. Cette instance sera chargée d'élaborer entre autres un *plan de réussite scolaire national* qui sera avisé par le Ministre.

Pour ce qui est des structures constituantes du système, chaque CECOPS soumettra au groupe de pilotage national un *plan de réussite scolaire* dessinant les contours du développement de la qualité³⁰ (incluant notamment les modalités et les instruments d'une évaluation interne).

De plus, les EMP participeront, comme annoncé précédemment, activement à l'élaboration des plans de réussite scolaire des écoles de l'enseignement fondamental, respectivement des projets d'établissement des lycées.

Il est évident que le développement de la qualité a un lien étroit avec le *développement scolaire*³¹ et ne peut être pensé isolément. Par conséquent, il

³⁰ Les domaines susceptibles de relever du développement, du contrôle et du maintien de la qualité sont entre autres la direction et le management, l'organisation et la gestion, le recrutement et la gestion du personnel, la méthodologie et la didactique de l'enseignement, la culture scolaire et d'apprentissage ainsi que la communication et la consultation.

³¹ Notons que le champ d'action du SYCOPS et des CECOPS dépasse de loin le cadre d'une école. Dans cet esprit, le développement scolaire, respectivement le développement de la qualité concernent aussi bien les prises en charge ambulatoires que les prises en charge psychopédagogiques et les prises en charge du service social.

faut favoriser une collaboration étroite avec tous les partenaires du SYCOPS, c'est-à-dire les directions des établissements, les enseignants et autres professionnels, ainsi que les élèves, leurs parents et leurs familles.

3.5.1.1 Le développement scolaire

Les principes et les variables du développement scolaire dans le domaine de la pédagogie spéciale ne diffèrent guère de ceux du développement scolaire traditionnel. Il convient par conséquent de traiter les trois aspects fondamentaux traditionnels : celui du développement de l'organisation, celui du développement du personnel ainsi que celui du développement qualitatif de l'enseignement et des autres prises en charge spécifiques proposées par les CECOPS.

Le développement de l'organisation

Dans le cadre d'une gestion de la qualité, un *groupe de pilotage* travaillant sous l'égide de la direction du CECOPS concerné élaborera une vision commune (« *Leitbild* »). En outre, un *programme d'école* définira les objectifs à atteindre à court, moyen et long terme.

Le développement du personnel

Une attention particulière sera réservée à la formation continue et à l'accompagnement des collaborateurs nouvellement recrutés (voir *stage de professionnalisation* - 3.5.2). Un *plan de formation individualisé* sera mis en place pour tous les autres collaborateurs du CECOPS. Par ailleurs, il s'avérera indispensable d'assurer la professionnalisation des prises en charge en garantissant entre autres des offres de supervision, de « coaching », de consultation ou des entretiens individuels pour le développement professionnel au bénéfice de tous les intervenants du système. Tous les collaborateurs seront amenés à participer à l'élaboration d'un *plan d'insertion professionnelle* (voir 3.5.2).

Désormais le recrutement du personnel ne devrait plus se faire de manière centralisée par l'intermédiaire du Ministère de la Fonction publique et de la

Réforme administrative³². En effet, les experts en matière de développement de la qualité préconisent la participation des supérieurs hiérarchiques directs lors des procédures de recrutement. Par conséquent, il conviendrait d'instaurer un *comité de recrutement* composé de la direction du SYCOPS, des responsables du CECOPS concerné et d'un ou de plusieurs experts externes neutres.

Le développement qualitatif de l'enseignement et des prises en charge spécifiques du CECOPS

La mise en place de critères de qualité évaluables (voir supra) vise une plus grande transparence et permet de garantir une haute qualité des prises en charge³³. L'évaluation de ces standards est à confier à des experts agréés externes et indépendants. Vu la situation particulière du Grand-Duché (absence d'experts externes en matière de pédagogie spéciale), la collaboration avec des universités ou des institutions qualifiées étrangères est indispensable.

En considération de la population cible des CECOPS, il ne suffit pas de se fixer sur les éléments classiques du développement de l'enseignement, à savoir la méthodologie et la didactique de l'enseignement, les compétences de l'enseignant, le principe d'individualisation, la différenciation etc. En effet, il ne faut pas perdre de vue la qualité du diagnostic, l'efficacité et l'efficience du suivi des prises en charge psychologiques ou pédagogiques, l'élaboration et la rédaction des plans éducatifs individualisés ainsi que la gestion des *portfolios* des élèves.

³² A l'heure actuelle, l'Education différenciée est soumise à ces procédures parce que les agents éducatifs, les pédagogues et psychologues sont classés dans le tableau A des carrières de l'Etat.

³³ Les enfants et les jeunes à besoins éducatifs spécifiques, surtout ceux que les classifications internationales ont répertoriés dans la catégorie A (déficiences cognitives) n'ont guère de possibilités de s'exprimer sur ce qui se passe à l'école. Les différences culturelles, voire des problèmes de communication peuvent empêcher les familles de faire part d'éventuels malaises qu'ils éprouvent quant à la prise en charge de leur enfant. De plus, les professionnels risquent d'attribuer trop superficiellement le manque de progrès de l'élève aux difficultés immanentes de celui-ci.

A moyen et long terme, le recensement de données sur le parcours scolaire et professionnel ainsi que sur l'épanouissement personnel de l'élève à besoins éducatifs spécifiques pourrait aboutir à l'élaboration de standards de qualité relatifs aux effets des prises en charge (intégration psychique et sociale, développement des compétences individuelles). La satisfaction des parents et le bien-être des élèves seraient également à évaluer.

Une offre diversifiée et cohérente des prises en charge, une « Förderdiagnostik » différenciée ainsi qu'un « Case-Management » conséquent soutiendront tous les efforts d'amélioration de la qualité du développement de l'enseignement et des prises en charge spécifiques proposées par les CECOPS.

3.5.1.2 L'évaluation

Il ne saurait y avoir développement de la qualité sans la mise en place d'instruments d'évaluation conséquents. L'évaluation facilite la planification, le pilotage et la gestion du système et permet une participation plus active des professionnels concernés. Elle devrait permettre de dresser des constats différenciés et de tirer des conclusions pertinentes tant au niveau de la classe qu'au niveau de l'école, du SYCOPS ou même du système scolaire dans son ensemble.

Il va sans dire que les deux formes traditionnelles de l'évaluation devront être assurées: l'évaluation interne et l'évaluation externe.

L'évaluation interne

Il faut distinguer entre l'évaluation du SYCOPS, celle du CECOPS et celle des prises en charge spécifiques.

Sont concernés dans le cadre de l'évaluation du CECOPS: sa gestion, la mise en pratique des principes retenus dans la vision commune, la réalisation du programme de réussite scolaire ainsi que le climat scolaire. Il importe de préciser que l'évaluation s'appuie sur des indicateurs de qualité et des instruments pour le recensement des données.

En principe, les élèves et leurs parents ainsi que les professionnels du CECOPS sont associés à toute forme d'évaluation interne.

L'évaluation externe

Les formes de l'évaluation externe sont multiples :

- tests standardisés adaptés aux enfants ou jeunes à besoins éducatifs spécifiques;
- audits axés sur les processus ou sur l'efficacité et l'efficience du système;
- contrôle exercé par une commission de surveillance composée de professionnels extérieurs au système.

Il conviendra de prévoir des échéances de réévaluation.

3.5.2 Professionnalisation

Afin de garantir une professionnalisation des personnels du SYCOPS, deux mesures sont à prendre :

- Organisation d'un *stage de professionnalisation* (cf. stage pédagogique) pour tous les agents recrutés nouvellement par le SYCOPS³⁴. La formation assurée pendant ce stage comprend une partie de formation spéciale organisée par le SYCOPS³⁵.

Un *plan d'insertion professionnelle* ayant pour objet de faciliter le processus d'intégration du stagiaire en lui conférant la formation nécessaire et les connaissances de base indispensables pour bien exercer ses fonctions est élaboré en collaboration avec lui, son supérieur hiérarchique direct et la Direction du SYCOPS³⁶ qui nomme également un *patron de stage*.

³⁴ En s'inspirant des modalités de recrutement du professeur d'enseignement logopédique ainsi que des professions de santé, il est proposé que le recrutement des stagiaires ne soit plus de ressort du ministère de la Fonction publique, mais tombe sous les compétences du SYCOPS.

³⁵ Voir article 6, alinéa 1 de la loi du 15 juin 1999 portant organisation de l'Institut national d'administration publique.

³⁶ Voir article 7, alinéas 1,2 et 3 de la loi du 15 juin 1999 portant organisation de l'Institut national d'administration publique.

Pour les personnels déjà en fonction, un *plan de formation individualisé* est établi en accord avec le supérieur hiérarchique direct.

Dans les deux cas de figure les formations proposées seront déterminées en tenant compte du profil souhaité, du niveau de connaissances et des compétences déjà atteintes par les professionnels. Les plans respectifs comprennent d'une part des modules obligatoires et d'autre part des modules choisis par les bénéficiaires de la formation.

- Elaboration par le SYCOPS de *programmes de formation* nationaux et régionaux organisés en modules et adaptés aux besoins de ses stagiaires et de ses différentes catégories de personnel en activité ainsi que, le cas échéant, d'autres professionnels intervenant dans la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

Dans ce contexte, il est important de souligner que les enseignants et les éducateurs ou autres professionnels de l'enseignement ordinaire puissent suivre ces formations, afin de développer une vision pédagogique commune en matière de pédagogie spéciale³⁷.

La réussite au stage de professionnalisation conduit à la nomination aux fonctions soit de *professeur en pédagogie spéciale* (cf. professeur d'enseignement logopédique) ou aux fonctions de *maître en pédagogie spéciale*, soit aux fonctions qui correspondent aux études suivies (psychologue, orthophoniste etc.). L'obtention de ces titres, respectivement fonctions est accordée, si le contingent de crédits nécessaires est atteint et si les modules³⁸ retenus dans le plan de formation individualisé ont été suivis avec succès.

³⁷ La participation aux différentes unités de formation continue est sanctionnée soit par une certification, soit par l'attribution de crédits de formation, qui ne peut être accordée que dans le cadre d'une évaluation standardisée.

³⁸ Les modules de formation se rapportent aux domaines suivants :

Pour les personnels déjà en fonction, la participation aux différentes unités de formation continue est sanctionnée soit par une certification, soit par l'attribution de crédits de formation, qui ne peut être accordée que dans le cadre d'une évaluation standardisée. L'accès à ces titres sera réglé par les mesures transitoires appropriées.

3.5.3 Formation continue

La formation continue constitue un des facteurs déterminants en matière de développement de la qualité de l'enseignement en général et de la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques en particulier.

À la lumière des résultats des études internationales comparatives telles que PISA ou PIRLS, il apparaît clairement que notre pays a du mal à ne pas perpétuer sinon aggraver les problèmes d'apprentissage auxquels sont confrontés les élèves d'origine socio-économique modeste ou rencontrant des difficultés particulières dans leur cursus scolaire. Ceci semble être particulièrement le cas pour les enfants et les jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

Le problème d'une prise en charge adéquate semble se poser avec d'autant plus d'acuité, sinon de virulence, que les professionnels chargés de l'encadrement de cette population ne disposent pas des qualifications normalement requises pour exercer leur tâche. Même pour ceux qui ont

-
- I. Connaissances
 - Pédagogie spéciale
 - Apports des disciplines associées (principalement psychologie, sociologie)
 - II. Compétences
 - Diagnostic (Förderdiagnostik) / Evaluation
 - Didactique et méthodologie
 - Communication
 - Coopération
 - Counselling
 - Développement de la qualité
 - III. Réflexivité
 - Etude de cas
 - Intersession
 - IV. Développement personnel
 - Supervision, intersession

suivi des études correspondant à priori aux exigences requises (par exemple pédagogie curative, spéciale etc.), la nécessité de les initier aux réalités spécifiques du terrain constitue une priorité absolue, étant donné que ce type de formation ne fait pas partie des formations de base offertes dans le cadre de l'Université du Luxembourg.

De plus, la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental se heurte à des difficultés, parfois dues au fait que les professionnels n'ont pas encore acquis toutes les connaissances spécifiques nécessaires pour répondre aux nouveaux défis auxquels ils se voient confrontés. La formation continue apparaît par conséquent de plus en plus comme instrument déterminant dans la transformation en profondeur de l'enseignement de notre pays.

Un autre point mérite réflexion. Les travaux théoriques et de recherche en psychologie cognitive et en pédagogie montrent de manière de plus en plus claire que les apprentissages ne se laissent guère réguler directement par l'enseignant, mais sont plutôt tributaires des conditions et des situations d'apprentissage.

Éduquer et enseigner ne consiste pas à déduire les actions pédagogiques à partir de règles générales, mais plutôt à adapter les interventions à partir d'une analyse fine en continu des interactions en classe. Ceci semble s'effectuer plutôt d'une manière automatisée, implicite ou intuitive.

Il appartient donc à l'enseignant de développer une compétence d'ordre herméneutique lui permettant de comprendre au cas par cas avec quel genre de situation il est confronté. L'étude systématique de cas constituera par conséquent un instrument privilégié pour développer cette faculté. La réflexivité recherchée ne peut d'ailleurs se développer de manière efficace que si le travail de réflexion s'effectue, du moins pour partie, dans le cadre d'un collectif.

Nous proposons par conséquent d'axer les offres de formation continue prioritairement autour du thème de la réflexivité et du développement scolaire.

Deux perspectives sont donc envisagées: le développement de la personne et celui du système scolaire. La formation continue suivie n'est donc pas seulement le résultat de choix individuels en fonction d'intérêts personnels, mais fait également partie intégrante du développement scolaire (perspective systémique). Elle comprendra par conséquent trois parties, une qui s'oriente aux demandes individuelles, une deuxième relative aux besoins constatés au niveau des différentes institutions et une troisième correspondant à des priorités fixées au niveau national.

Il conviendra de constater les besoins objectifs et les demandes subjectives tant au niveau des CECOPS qu'au niveau national (en collaboration avec le SCRIPT).

Le fait que la formation de base de beaucoup de professionnels ne corresponde pas toujours aux besoins du système et de sa clientèle impose que la formation continue soit organisée en respectant strictement un certain nombre de principes : elle doit être systématique (modules obligatoires fixés en fonction de la détermination d'un profil des points forts et des points faibles), obligatoire, certifiée et s'appuyer sur un curriculum de base. À cet effet, des plans de formation continue tant nationaux que régionaux (au niveau des CECOPS) seront mis sur pied.

D'un point de vue général, la formation continue visera à faire développer par les apprenants des savoirs reliés entre eux dans le cadre d'une compétence professionnelle qui allie une expertise théorique flexible à un répertoire différencié de schèmes et d'options d'intervention permettant de mettre en relation théorie, pratique et éthique professionnelle.

Elle doit permettre aux professionnels de remplir les cinq missions fondamentales qui lui sont confiées :

- éducation
- encadrement des processus d'apprentissage
- diagnostic et évaluation
- consultation
- participation au développement scolaire

A cet effet, l'agent devra développer une identité professionnelle basée sur un faisceau de compétences clairement définies :

- compétence épistémologique (maîtrise des savoirs en matière de pédagogie spéciale, de psychologie, de sociologie, de didactique, de méthodologie...)
- compétence en matière de gestion de l'hétérogénéité
- compétence de diagnostic et d'évaluation
- compétence de communication
- compétence de coopération
- compétence en matière de conseil
- compétence biographique (savoir réfléchir sur soi et sur sa propre histoire)

Ces compétences ne pourront être acquises que sur la base d'une attitude générale caractérisée par une haute motivation, un engagement clairement assumé, une éthique professionnelle ainsi qu'une capacité à faire de soi-même un objet de réflexion.

Si la formation continue doit permettre aux professionnels de mettre en relation théorie et pratique, elle sera organisée de manière à permettre le développement d'une capacité de réflexion ainsi que d'une compétence en matière d'interventions.

Eu égard à la diversité et à la complexité des compétences professionnelles à développer, des cycles de formation assurant un agencement logique et conséquent de ses différents modules et s'étendant sur des périodes suffisamment longues seront préférées à des offres de formation isolées et de courte durée. Ceci permettra de concevoir des designs incluant les quatre éléments indispensables d'une formation efficace et efficiente: études personnelles, sessions de formation (incluant des phases d'entraînement), « Self-Assessment » et « feedback », « peer-groups » et travail en réseau.

Le développement d'une compétence réflexive favorisera entre autres la capacité d'explicitier les théories subjectives et les convictions épistémologiques des apprenants, créant ainsi les prémisses d'une restructuration de schèmes cognitifs, d'attitudes, de principes à la base de l'action quotidienne ainsi que de comportements parfois figés dans un habitus peu flexible.

La focalisation sur les pratiques pédagogiques permettra l'acquisition d'un répertoire différencié de possibilités d'intervention et nécessitera l'introduction de méthodes bien précises (« microteaching », « coaching », cercles de qualité et d'apprentissage, « hospitations » mutuelles, supervision collégiale, « intervision » etc.)

Ceci suppose évidemment qu'au niveau institutionnel des plages de temps soient libérées pour institutionnaliser des moments de réflexion permettant un échange entre professionnels et le développement d'une culture du « feed-back ».

D'autres mesures essentielles sont à prévoir : qualification obligatoire des responsables, création de multiplicateurs (assurant des responsabilités supplémentaires et bénéficiant d'une tâche hebdomadaire réduite consacrée aux prises en charge ou de compensations financières), accompagnement par des mentors des novices dans le cadre d'un stage de deux ans (ces derniers profiteront d'une tâche réduite leur permettant entre autres de participer régulièrement à des séances d'orientation, d'échanges et de « feed-back »).

4. Thématiques particulières

4.1 Prévention et prises en charge particulières

4.1.1 Prévention

Les mesures de prévention concernent soit la prévention primaire, soit la prévention secondaire ou tertiaire.

Dans le cadre scolaire, la prévention primaire - du moins telle qu'elle est conçue dans la conception universelle défendue par la Convention relative aux droits des personnes handicapées - vise un aménagement de l'environnement (matériel et humain) favorisant autant que possible un épanouissement maximal des enfants et des jeunes à besoins spécifiques en prenant toutes les mesures permettant de réduire le risque d'apparition de difficultés. Cette approche implique l'implémentation d'un programme très vaste d'amélioration de la qualité et de réforme des institutions scolaires.

La prévention secondaire comprend tous les actes destinés à éviter l'évolution négative des difficultés rencontrées par le sujet et recouvre par conséquent toutes les mesures d'assistance.

La prévention tertiaire comprend tous les actes destinés à réduire au maximum les inadaptations fonctionnelles consécutives aux difficultés des apprenants. Elle cherche donc à atténuer les effets négatifs des difficultés de l'enfant ou de l'adolescent sur son développement global par le biais de prises en charge spécifiques, voire le cas échéant de thérapies.

La nouvelle législation relative à l'obligation scolaire et à l'enseignement fondamental prévoit un certain nombre de mesures de prévention primaire: organisation de l'enseignement en cycles d'études, instauration de socles de compétences, travail en équipes permettant un enseignement différencié adapté aux besoins particuliers de chaque enfant ou de chaque jeune etc. Dans cet esprit, la modélisation générale de la pédagogie devrait viser une optimisation des conditions d'enseignement pour tous les apprenants.

Le niveau de prévention se détermine en fonction de la situation individuelle de chaque élève. La même intervention peut selon le cas être considérée comme mesure préventive secondaire ou tertiaire (L'intervention psychologique auprès d'un enfant dépressif a p.ex. en soi un caractère de prévention tertiaire, mais peut revêtir un caractère préventif primaire par rapport aux conséquences qui pourraient être induites par ce trouble).

La contribution du SYCOPS à la mise en œuvre de mesures de prévention concerne les aspects suivants.

- Afin d'éviter des effets secondaires négatifs aux moments sensibles des transitions³⁹ et en vue de la continuité efficace de la prise en charge, ses intervenants travaillent en collaboration étroite avec tous les partenaires œuvrant dans l'intérêt de l'enfant⁴⁰.
- Par le biais de structures existantes (médecins-conseils, service social du SYCOPS) ou à créer, ses intervenants entretiennent la coopération institutionnalisée avec les partenaires du domaine de la santé et de la médecine (dépendant des services hospitaliers, de pédopsychiatrie, les services médico-scolaires), avec les partenaires des services sociaux ainsi qu'avec les services d'intervention précoce. Ils cherchent donc à faciliter le flux d'informations et contribuent ainsi à une prise en charge précoce⁴¹, rapide et efficace.
- Il prête son conseil pour toute question ayant trait à la pédagogie spéciale:
 - Rappelons que nous préconisons la participation automatique des professionnels du SYCOPS à l'élaboration du PRS, ce qui devrait

39 Transitions de l'enseignement ordinaire : précoce, cycles de l'enseignement fondamental, secondaire, vie active. Transitions au sein du SYCOPS : cycles fondamental, secondaire et d'initiation. Transitions de l'enseignement ordinaire vers une école du SYCOPS et vice-versa.

40 Enseignants et intervenants de l'enseignement fondamental et secondaire, coordinateurs de cycle, directeurs et présidents d'école, inspecteurs, SPOS, instances communales, CASNA, services d'intervention précoce, crèches, foyers, maisons relais, patrons etc.

41 La prise en charge pour les enfants dans la tranche d'âge de 0 à 3 ans revient aux services d'interventions précoce. Subsidiatement, le SYCOPS peut collaborer avec ces derniers et leur prêter conseil, si les compétences spécifiques qu'il regroupe en son sein sont requises.

se traduire par des effets bénéfiques pour la réussite scolaire de tous les élèves. L'incorporation d'un Plan d'action en faveur des élèves à besoin éducatifs spécifiques dans le PRS est obligatoire, le cas échéant, l'Agence pour le développement de la qualité de l'enseignement dans les écoles et les lycées peut donner son appui.

- Rappelons également que le SYCOPS prête son conseil en matière de pédagogie spéciale aux parents, aux enseignants et équipes pédagogiques, aux directeurs d'école, aux présidents d'école, aux instituteurs ressources, aux organismes du secteur conventionné et public (foyers, maisons relais, ADAPTH, Assurance Dépendance, etc.) et aux décideurs politiques. Il participe à la dissémination des compétences en pédagogie spéciale (notamment au profit des enseignants de l'enseignement ordinaire). Il propose des formations continues en matière de pédagogie spéciale à toutes les personnes impliquées (professionnels, parents ...). Il participe en outre activement à l'élaboration des PEI des enfants à besoins éducatifs spécifiques.
- Le SYCOPS met à disposition ses compétences en vue de l'élaboration de principes directeurs lors de la planification d'écoles et de l'aménagement des lieux d'enseignement.
- Toutes les instances chargées de l'orientation des élèves doivent obligatoirement être élargies par un membre du SYCOPS lors de l'orientation d'un enfant à besoins éducatifs spécifiques.
- Il en est de même de la commission d'instruction scolaire lors de l'appréciation de nouveaux manuels scolaires.
- Plutôt que de recourir à un « screening » systématique de tous les élèves, il y a lieu de sensibiliser les enseignants et le personnel intervenant de l'enseignement ordinaire à la détection précoce, en leur offrant des modules de formation spécialement conçus à cette fin. Des instruments d'observation standardisés sont mis à leur disposition. Ceci n'empêche cependant pas que des mesures de détection (incluant la passation systématique de tests) puissent être organisées pour des problèmes particuliers.

Les mesures susmentionnées améliorent les conditions d'apprentissage de *tous* les élèves. Elles sont donc des outils efficaces dans le contexte de la prévention de l'échec scolaire, voire de la désintégration d'enfants à besoins éducatifs spécifiques. Elles mènent finalement à l'amélioration du climat scolaire et contribuent également à la réduction de troubles du comportement et de l'apprentissage⁴².

4.1.2 Prise en charge clinique et psychothérapeutique

Afin d'assurer une cohérence et une continuité dans la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques, les psychologues ainsi que les pédagogues et autres professionnels qui participent au sein des EMP à l'établissement des diagnostics et à l'organisation des prises en charge proposent - sur base d'un diagnostic visant la compréhension du fonctionnement psychologique de l'enfant - des interventions éducatives, psychologiques et / ou psychothérapeutiques. Cette offre permet une prise en charge globale qui évite dans la mesure du possible aux familles et à leurs enfants d'être confrontés à trop de services ou de personnes de référence⁴³.

⁴² Par exemple: L'éclairage standard DIN pour une salle de classe se situe autour de 500 Lux. Un élève malvoyant aurait cependant besoin d'un éclairage de 1500 Lux (sachant que l'éclairage naturel peut atteindre 100.000 Lux). De nombreuses études montrent l'effet positif d'une intensité plus élevée de l'éclairage sur les performances et le comportement des élèves (meilleure concentration, meilleure compréhension de textes, agitation motrice diminuée, augmentation moyenne des performances scolaires jusqu'à 15%, meilleur climat scolaire...). L'éclairage dynamique fournit des résultats encore plus impressionnants. Certaines recherches analysent les effets positifs de la prise en compte des différentes variables de l'éclairage dynamique dans le contexte de l'école et des enfants à besoins spécifiques (intensité - Lux, couleur-degré Kelvin, spectre en nm, orientation en °, taille de la source, contraste, luminance en candela, durée de l'exposition).

⁴³ Actuellement, il n'existe pas de service public au niveau national prenant en charge les demandes d'intervention psychologique ou psychothérapeutique pour les enfants, les jeunes et leurs familles. Les professionnels qui sont en charge de ces questions au sein des EMP ont par leur proximité et leur coopération avec l'école publique une grande visibilité sociale et représentent des espaces de rencontre, d'écoute et d'intervention facilement accessibles aux familles et aux enseignants. L'abandon de ces prises en charge se ferait surtout au détriment d'enfants et de jeunes issus de familles défavorisées qui n'ont souvent pas les moyens de recourir à des services extrascolaires.

Les demandes pour ces prises en charge peuvent émaner

- des enseignants. Elles concernent le plus souvent une symptomatique socio-émotionnelle. Comme ces demandes rentrent dans le cadre de la psychologie scolaire, les difficultés de l'enfant doivent être pensées dans le contexte scolaire donné.

Si la CIS propose une prise en charge psychologique et/ou psychothérapeutique de l'enfant, respectivement de la famille, cette intervention ne pourra être assurée par le psychologue investi dans le travail diagnostique et relationnel dans le cadre de l'école mais, si possible, par un autre psychologue formé en psychothérapie ou par un consultant ou un expert externe (p.ex. pédopsychiatre).

- des parents pour les questions qui ne concernent pas directement l'école. Ces demandes d'intervention *hors-CIS*, visant la prévention et le traitement de troubles socio-émotionnels à l'école, font partie intégrante du travail thérapeutique des psychologues des EMP⁴⁴. Ces prises en charge seront discutées avec les responsables des CECOPS, afin de clarifier si les ressources en personnel mises à disposition assurent la prise en charge de manière adéquate, effective et justifiée.

⁴⁴ La décision d'entamer une prise en charge psychothérapeutique doit se baser sur les critères suivants :

- le travail psychothérapeutique *hors-CIS* ne devra en aucun cas dépasser 1/5 des ressources psychologiques totales mises à disposition des EMP, afin d'éviter que les autres champs d'activité ne soient délaissés;
- les liens éventuels des symptômes avec la situation scolaire doivent être éclaircis;
- l'envergure du travail thérapeutique individuel doit être limitée dans le temps (thérapie brève);
- l'orientation vers des services extrascolaires susceptibles de mieux répondre à la demande des parents doit être discutée en tenant compte des possibilités financières ainsi que des modes de vie et de la mobilité des familles.

4.1.3 Prise en charge médicale, rééducation et soins

Dans le cadre de ses missions, le SYCOPS doit également faire appel à des médecins et à d'autres professionnels de santé pour assurer une réponse adaptée aux besoins de prise en charge des enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

Pour garantir l'efficacité, l'efficience et la qualité des interventions, l'offre en rééducations et en soins doit tenir compte des possibilités des enfants et jeunes concernés ainsi que des caractéristiques de leur milieu de vie, respectivement de leur environnement scolaire.

L'interlocuteur privilégié pour les questions de prise en charge médicale et de soins est le médecin-conseil spécialiste. Sa mission se situe entre autres au niveau de la pose du diagnostic médical, de la prescription de séances de rééducation, de traitements ou de soins spécialisés, de la prescription d'un appareillage éventuel ou d'un équipement spécial individuel. Le médecin-conseil a également une mission de contrôle et d'évaluation. En accord avec les parents, il est l'intermédiaire entre les professionnels du CECOPS et les médecins traitants des élèves.

De même, il y a lieu de faire appel à une équipe stable de professionnels salariés, au sein de laquelle le partage d'informations et la coordination des activités entre le personnel de santé, éducatif et enseignant constitue la norme. Les concepts d'équipe pluridisciplinaire, respectivement de thérapie intégrée visent le recours à des qualifications différentes et le partage de connaissances et de techniques spécifiques au profit d'une action commune en faveur des enfants et des jeunes concernés. Le but principal est l'optimisation des conditions du quotidien scolaire de l'élève. Cette démarche ne fait pas abstraction des différences de formation des membres de l'équipe et n'induit pas de confusion au niveau des responsabilités d'un chacun.

- Les évaluations et rééducations fonctionnelles (kinésithérapie, orthophonie, orthoptie, rééducation psychomotrice, ergothérapie,

etc.) sont assurées par le personnel de santé spécialement qualifié et se font sous autorité médicale.

- Les soins spécialisés (« behandlungspflegerische Tätigkeiten ») sont réservés au personnel de santé. Certains actes exigent une prescription médicale préalable.
- Les soins journaliers (« grundpflegerische Tätigkeiten »)⁴⁵ peuvent également être assurés par le personnel éducatif et enseignant (N.B. : L'administration de médicaments à l'école doit être clarifiée. Le respect de la réglementation en vigueur pourrait entraîner l'exclusion scolaire d'élèves soumis à un traitement médicamenteux régulier et vital).

Les projets médicaux, rééducatifs et de soins font partie intégrante des prises en charge individuelles des enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

Les professionnels de la santé ont un rôle important en ce qui concerne les mesures d'accompagnement, de guidance et de conseil pour les enfants et les jeunes, leurs parents et les enseignants.

De manière générale, il importe que le travail en réseau soit fortement développé. On lira à titre d'exemple en annexe (IV) la description d'un modèle de mise en réseau pédopsychiatrique ou d'un modèle de pédopsychiatrie de liaison.

4.2 Prise en charge des jeunes à besoins éducatifs spécifiques

4.2.1 Prise en charge au-delà de l'obligation scolaire

Les élèves à besoins éducatifs spécifiques âgés de 16 à 18 ans peuvent profiter d'une prise en charge en vue d'une initiation à la formation, d'une orientation professionnelle, d'une préparation à la vie active ou du transfert vers une structure d'accueil. Ils peuvent, le cas échéant bénéficier d'une prolongation jusqu'à l'âge de 21 ans au maximum.

⁴⁵ « Leitfaden zur Behandlungspflege in Einrichtungen der Behindertenhilfe der Caritas / Dokumentation / neue Caritas 12/2005 p. 34-41 » (www.cbpcaritas.de)

Si l'objectif principal est une insertion en milieu de travail ouvert ou protégé, la prise en charge peut comprendre :

- des initiations à différentes techniques de travail et à différents métiers;
- des stages en milieu professionnel ouvert ou protégé.

4.2.2 L'initiation professionnelle et la transition vers la vie active⁴⁶

Le marché de l'emploi des jeunes étant soumis à de fortes tensions dans notre pays, l'orientation de jeunes à besoins éducatifs spécifiques vers le premier marché du travail, tel que préconisée par la Convention relative aux droits des personnes handicapées, constitue un véritable défi.

La fin de la scolarité risque donc, dans bien des cas, de signifier la fin de l'intégration. Le signalement d'élèves intégrés à la CMPPN après achèvement de leur scolarité obligatoire en vue de leur orientation vers une institution qualifiante à l'étranger semble confirmer cette crainte. Ce constat est alarmant, car ces élèves n'ont été en mesure, ni de suivre le programme ordinaire, ni d'acquérir les compétences nécessaires pour intégrer le marché du travail, que ce soit en milieu protégé ou en milieu ouvert. Dans ce contexte, les centres de propédeutique se voient de plus en plus souvent confrontés aux demandes d'admission d'élèves préalablement intégrés dans l'enseignement ordinaire ainsi que d'élèves de l'enseignement modulaire.

Il appartiendra en conséquence aux décideurs politiques de faire procéder à une modification des programmes de l'enseignement modulaire, voire d'une refonte de la pédagogie qui y est pratiquée ou bien d'assurer une intensification des interventions du SYCOPS, afin de pouvoir répondre aux besoins de ces élèves.

⁴⁶ Par transition vers la vie active nous entendons la transition vers un emploi, l'orientation vers une structure d'accueil et/ou une vie autonome

Les concepts relatifs à la mise au travail d'élèves à besoins éducatifs spécifiques sont le produit d'initiatives relativement récentes et le fruit des évolutions suivantes:

- L'espérance de vie des personnes vivant avec un « handicap » d'origine biologique a été sensiblement augmentée par les progrès de la médecine.
- Abandon progressif de l'approche caritative et paternaliste au profit de principes tels que l'autonomie et la participation maximale des personnes à besoins spécifiques à la vie sociale.
- L'essor de nouvelles technologies permettant de compenser des déficiences fonctionnelles et d'aménager le cadre scolaire ou le lieu de travail.

De nouvelles missions résultent donc de ces changements majeurs pour la formation des jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

Bien que leur insertion sur le premier marché du travail soit préconisée, elle n'est pas toujours réalisable. Trois autres modes de mise au travail peuvent être proposés en alternative :

- L'admission dans un atelier protégé.
- L'insertion d'un groupe de jeunes à besoins éducatifs spécifiques, accompagné par du personnel qualifié, au sein d'une entreprise ou d'une administration (p.ex.: groupes de jardinage fonctionnant auprès des communes).
- Le séjour en structure occupationnelle.

Le champ d'activité futur des jeunes pris en charge au sein du SYCOPS se déplaçant largement du domaine de la production vers le secteur des services, la formation des jeunes à besoins éducatifs spécifiques devra en tenir compte. Une importance primordiale sera accordée par ailleurs à l'acquisition de compétences transversales, voire de « soft-skills » (attitude au travail, politesse, etc.).

Le lien avec les gestionnaires d'ateliers protégés étant traditionnellement assuré, celui avec les employeurs privés et publics reste à établir ou à intensifier.

Il est nécessaire d'identifier les débouchés ainsi que les attentes des patrons et d'adapter la formation générale des jeunes en conséquence, tout en tenant compte de la législation sur l'emploi de personnes handicapées et tout en n'oubliant pas l'aspect de la culture générale et des missions éducatives que les instituts de formation sont censés remplir. Des projets de stage individuels sur mesure sont à organiser en fonction des possibilités d'emploi. Il appartiendra au « job-coach » d'ajuster le profil de compétences du jeune qu'il entend intégrer sur le marché du travail avec les attentes des employeurs éventuels. A cet effet, des domaines d'apprentissage individuels seront à définir.

Soulignons qu'élèves à besoins éducatifs spécifiques et *décrocheurs scolaires* ne peuvent pas être distingués de manière absolue. A Berlin, nombre de « Berufsschulen » prévoient p.ex. une offre pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques qui s'adresse également aux élèves que nous désignons chez nous comme décrocheurs scolaires (« Berufsschule mit sonderpädagogischer Aufgabe », « Berufsschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung », « Berufsschule mit Förderschwerpunkt Lernen »). Ces filières font partie intégrante des écoles en question.

Il est envisageable de confier des missions analogues aux classes de cohabitation dont les titulaires fonctionneraient en étroite collaboration avec les partenaires des lycées concernés. En tout état de cause, le recours au sein de l'enseignement secondaire technique aux compétences en pédagogie spéciale s'avère indispensable à court et moyen terme.

Les perspectives professionnelles du jeune ont un impact conséquent sur le développement de son identité au moment de l'adolescence. Il est important de concilier les possibilités réelles d'insertion sur le marché du travail et les attentes de ces jeunes, dont le passé scolaire est souvent marqué par de nombreux échecs.

Bien avant la fin de la scolarité obligatoire, il y a lieu d'identifier les compétences particulières qui peuvent constituer un atout pour l'insertion professionnelle du jeune et soutenir leur développement. Les contextes dans

lesquels s'insèrent les apprentissages scolaires s'apparenteront autant que peut se faire à ceux où ils exerceront leur activité professionnelle future.

Les premiers contacts avec le marché du travail seront intensivement accompagnés par un représentant du centre de propédeutique professionnelle⁴⁷.

Périodes de stage et périodes scolaires se succéderont en alternance. Cet arrangement permettra d'élaborer les premières expériences faites dans un contexte professionnel. Un soutien psychologique est indispensable pour prévenir l'échec précoce d'une mise au travail. Le jeune profitera en plus de la possibilité de perfectionner les aptitudes requises sur son lieu de travail au centre de propédeutique ou de remédier aux difficultés rencontrées.

L'établissement d'un réseau de contacts stables avec des dirigeants d'entreprise de la région s'avère indispensable. L'organisation des stages professionnels ainsi que l'orientation et le suivi des jeunes sont assurés en collaboration avec le personnel du CECOPS, le service social du SYCOPS, l'Administration de l'emploi (ADEM) et l'Action locale pour jeunes (ALJ) en concertation avec le concerné (et ses représentants légaux).

Si les asbl gestionnaires d'ateliers protégés offrent bien des modules de propédeutique professionnelle aux jeunes qu'ils accueillent, la nécessité du maintien de centres de propédeutique professionnelle publics peut néanmoins être argumentée sur base des considérations suivantes :

Beaucoup de parents ont du mal à accepter le séjour définitif de leur enfant dans un cadre protégé. Ils ont besoin d'une période intérimaire leur permettant de se familiariser avec les perspectives professionnelles de leur enfant.

La tutelle du Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle est nécessaire pour favoriser l'intégration/l'inclusion des jeunes sur le premier marché du travail. Il est vrai que pour nombre de

⁴⁷ La dénomination „Centre de Propédeutique Professionnelle“ devra être remplacée par une dénomination plus adéquate, telle que „Centre d'apprentissage pratique“ p. ex.. Cette structure comprendra une filière professionnalisante et une filière occupationnelle.

jeunes cette intégration n'est guère envisageable, de sorte que leur admission d'office dans un atelier protégé peut être justifiée après achèvement de la scolarité obligatoire. Tel n'est évidemment pas le cas pour les élèves dont les facultés permettront probablement leur emploi par une entreprise privée, ni pour ceux dont le parcours professionnel ne peut pas encore être défini après la scolarité obligatoire. Ceux-ci sont à confier d'abord à une structure publique chargée de leur formation professionnelle et de leur orientation future.

Les développements supra concernent l'initiation professionnelle des élèves à besoins éducatifs spécifiques scolarisés dans une classe d'un centre de propédeutique. Le parcours des élèves suivant l'enseignement ordinaire en bénéficiant d'une assistance reste à définir dans le cadre d'un projet à établir de concert avec les partenaires concernés.

Il en découle que dorénavant les ressources en pédagogie spéciale du SYCOPS seront également mis à la disposition des EMP au sein d'un nombre déterminé de lycées techniques. La concentration des ressources au sein des lycées évitera un éparpillement des moyens dommageable à la sensibilisation des partenaires scolaires aux problèmes des jeunes à besoins éducatifs spécifiques et à l'instauration de projets pédagogiques communs.

4.2.3 Réflexions sur les périodes de transition

Le respect du principe de normalisation impose le respect des étapes de la vie : enfance, adolescence, âge adulte. Il s'avère donc indispensable d'en tenir compte dans le cadre de la conception des parcours scolaires des jeunes pris en charge par le SYCOPS et d'introduire des phases de (ré)évaluation et de (ré)orientation, à savoir à l'occasion de la constatation des besoins éducatifs spécifiques, à l'âge de douze ans et la fin de la scolarité obligatoire.

- La constatation des besoins éducatifs spécifiques et la première esquisse d'un projet de prise en charge peuvent s'effectuer à des moments différents qui varient d'un élève à l'autre. Ainsi, pour certains élèves le diagnostic correspondant peut se poser très tôt dans leur carrière scolaire. Souvent il va de pair avec le pronostic d'une dépendance accrue tout au long de la vie. Pour d'autres enfants, le constat ne peut se faire qu'après l'âge de douze ans (p. ex. enfants immigrés, enfants à troubles psychotiques, enfants à maladies dégénératives ou qui ont subi un accident...).
- A l'âge de douze ans, l'utilité d'une orientation vers une autre structure scolaire est examinée en tenant compte du niveau d'évolution individuelle de l'adolescent. En effet, au niveau émotionnel, psychique et physique, les jeunes à besoins éducatifs spécifiques peuvent tout à fait suivre un développement banal.
- La fin de la scolarité obligatoire et la transition vers le marché du travail coïncident pour certains jeunes, tandis qu'une initiation préalable à la vie professionnelle s'impose pour des camarades du même âge. Les facultés de l'élève, ses besoins et la volonté parentale détermineront le parcours à choisir.

Par le passé, des élèves fréquentant des centres d'éducation différenciée ont pu passer une dizaine d'années sur le même site avec les mêmes professionnels, sans pouvoir bénéficier de concepts pédagogiques adaptés plus particulièrement à leur âge. Il y a lieu de mener une réflexion approfondie sur une adaptation de l'offre scolaire faite aux adolescents à besoins éducatifs spécifiques dès l'âge de douze ans.

Pour chaque élève, l'envergure de la plage réservée aux activités scolaires et aux activités pratiques ainsi que le lieu de scolarisation sont définis en fonction de son âge, de ses facultés, de ses besoins et du projet de prise en charge, et le cas échéant, du *projet de vie*⁴⁸. Il va de soi que toutes les

⁴⁸ Rappelons que par projet de vie nous entendons l'élaboration de perspectives dans les domaines personnel, professionnel et social.

activités s'intègrent dans un contexte d'apprentissages globaux et cohérents et que les étapes de passage et d'orientation restent flexibles.

Après la scolarité obligatoire, la prise en charge spécialisée a comme objectif principal l'insertion professionnelle des apprenants en milieu de travail ordinaire ou protégé, respectivement l'intégration sociale des jeunes (jadis désignés comme élèves à handicaps multiples et/ou graves⁴⁹) en structure occupationnelle.

Le parcours scolaire peut revêtir les formes suivantes:

- Prise en charge spécialisée de 4 à 12 ans (cycle fondamental).
- Prise en charge spécialisée de 12 à 16 ans (cycle secondaire).
- Prise en charge spécialisée pour élèves à partir de 16 ans (cycle d'initiation).
- 1^{er} ou 2^e marché du travail, structures d'accueil.

Ou bien

- Prise en charge spécialisée de 4 à 12 ans (cycle fondamental).
- Prise en charge spécialisée de 12 à 16 ans (cycle secondaire).
- 1^{er} ou 2^e marché du travail, structures d'accueil.

Tout au long du parcours scolaire les professionnels veilleront au développement et au progrès des enfants et des jeunes qui leur sont confiés et réfléchiront par conséquent à la nécessité d'adapter l'aide et aux possibilités d'envisager l'intégration ou la réintégration de l'élève dans l'enseignement ordinaire (cf. annexe V).

4.3 Prise en charge à l'étranger

Etant donné l'étendue limitée du pays et le caractère tout à fait particulier des problématiques auxquelles sont confrontés certains enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques, le Luxembourg n'est pas en mesure de les prendre tous en charge. Il convient donc de maintenir la possibilité pour un élève d'être accueilli dans une institution spécialisée à l'étranger.

⁴⁹ Le terme « à handicap grave » est emprunté à la législation concernant le revenu pour personnes gravement handicapées.

Il importe toutefois d'établir des critères précis concernant cette solution scolaire alternative, le maintien de l'enfant ou du jeune dans sa famille restant prioritaire. Dans ce contexte, les raisons principales des orientations vers l'étranger sont à examiner. Comme les demandes afférentes concernent avant tout les élèves à troubles du comportement et les élèves plus faibles aspirant à l'apprentissage d'un métier (*Catégorie internationale B/Difficultés*), il faudra remédier au manque de structures adéquates au Grand-Duché.

Une attention plus particulière devra être accordée aux possibilités de reconnaissance des diplômes étrangers remis aux élèves. Parfois l'autorisation de fréquenter une institution à l'étranger est sollicitée dans l'attente d'obtenir un certificat que les écoles spécialisées luxembourgeoises n'établissent pas. Ces scolarisations ne seront désormais autorisées que dans le cas où les certificats peuvent effectivement être reconnus au Grand-Duché. La présentation d'un concept global relatif au parcours scolaire futur de l'élève et anticipant les problèmes pouvant se présenter au moment de son retour au Grand-Duché constituera une condition indispensable pour accorder l'autorisation sollicitée.

Des contacts intensifs avec des institutions spécialisées de la Grande-Région pourraient aboutir à la mise en œuvre de projets scolaires communs et complémentaires.

Une collaboration intensive avec un nombre restreint d'institutions spécialisées est préférable à un éparpillement des enfants et des jeunes concernés dans une multitude d'établissements ne permettant aucune relation régulière entre les services du ministère et ceux de nos voisins. La collaboration visée devrait s'appuyer sur des conventions établies entre le Gouvernement luxembourgeois et celui du pays concerné, voire avec les organismes privés, gestionnaires des institutions en question. La proximité des institutions en question est à considérer comme un avantage.

Il est indispensable d'assurer un suivi des enfants et des jeunes concernés, afin de faciliter, le cas échéant, leur réinsertion au Grand-Duché. Dans ce but, ces derniers seront inscrits dans une *école virtuelle*, organisée à l'instar des autres écoles spécialisées. L'école virtuelle sera dirigée par un responsable, soutenu par des collaborateurs chargés du contact régulier avec les écoles concernées à l'étranger. Chaque collaborateur sera l'interlocuteur d'un nombre limité de directions, d'élèves et de leurs familles. Cette institution veillera également au suivi d'élèves provenant des pays avoisinants et fréquentant une école spécialisée luxembourgeoise.

Les institutions étrangères vers lesquelles les élèves luxembourgeois sont orientés doivent être agréées par les gouvernements respectifs et répondre aux standards de qualité définis.

Un problème juridique relatif aux scolarisations à l'étranger reste à trancher: La loi du 13 juin 2003 concernant les relations entre l'Etat et l'enseignement privé stipule en son article 1^{er}, point 4): « *Les dispositions de la présente loi ne concernent ni l'éducation différenciée ni la formation dispensée à l'intérieur des entreprises* ».

Or, si le législateur a exclu qu'un enseignement spécialisé puisse être offert par des organismes privés, il faudra vérifier dans quelle mesure l'orientation d'élèves vers des écoles spécialisées à l'étranger et gérées par des organismes privés est compatible avec la loi susmentionnée.

Dans le cas où une scolarisation à l'étranger est proposée par la CMPPN, le surplus des frais engendrés ne sera pas à la charge des parents concernés.

Dans le contexte d'une prise en charge à l'étranger, il y a lieu de définir les champs d'action respectifs de l'Office National de l'Enfance (ONE) et de la CMPPN. Tandis que le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle restera responsable de l'orientation scolaire d'élèves à besoins éducatifs spécifiques vers l'étranger, il appartiendra à l'ONE de veiller prioritairement à l'encadrement familial des enfants et des jeunes en détresse. Sachant que selon les cas des interférences seront

inévitables, un partage clair des missions prioritaires s'avère indispensable. Celui-ci devra être clairement défini dans le cadre de négociations entre les partenaires impliqués. Dans le cas de problématiques concernant les deux volets évoqués, il y a lieu de confier la responsabilité du dossier à un seul Ministère, ceci en considération de l'aspect dominant de la prise en charge. Ce partage n'exclut aucunement la collaboration entre les Ministères concernés.

4.4 Certification

Il convient de distinguer entre une certification liée à des droits (donnant par exemple accès à un certain type d'études, autorisant l'exercice d'un métier déterminé ou permettant l'intégration du marché du travail après achèvement de la scolarité obligatoire) et celle qui se limite à la description d'acquis scolaires ou autres.

Cette certification, dite descriptive, tend à documenter les performances des élèves pris en charge sur base d'un PEI. Elle complète le certificat ad hoc remis à la fin de la scolarité obligatoire. L'octroi d'un certificat identique émis par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle à tous les élèves s'impose.

Cependant le SYCOPS tentera chaque fois que possible de soutenir les élèves dans leur parcours scolaire afin de leur permettre d'obtenir un certificat délivré par une institution de l'enseignement ordinaire.

Pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques qui suivent les programmes de l'enseignement ordinaire, les dispositions afférentes sont stipulées dans le « *projet de loi 6251 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers* ».

Un *portfolio* renseignant sur les productions entre autres écrites de l'élève pris en charge sur base d'un plan éducatif individualisé sera complété par un bilan détaillé élaboré par les intervenants concernés de l'école et lui sera

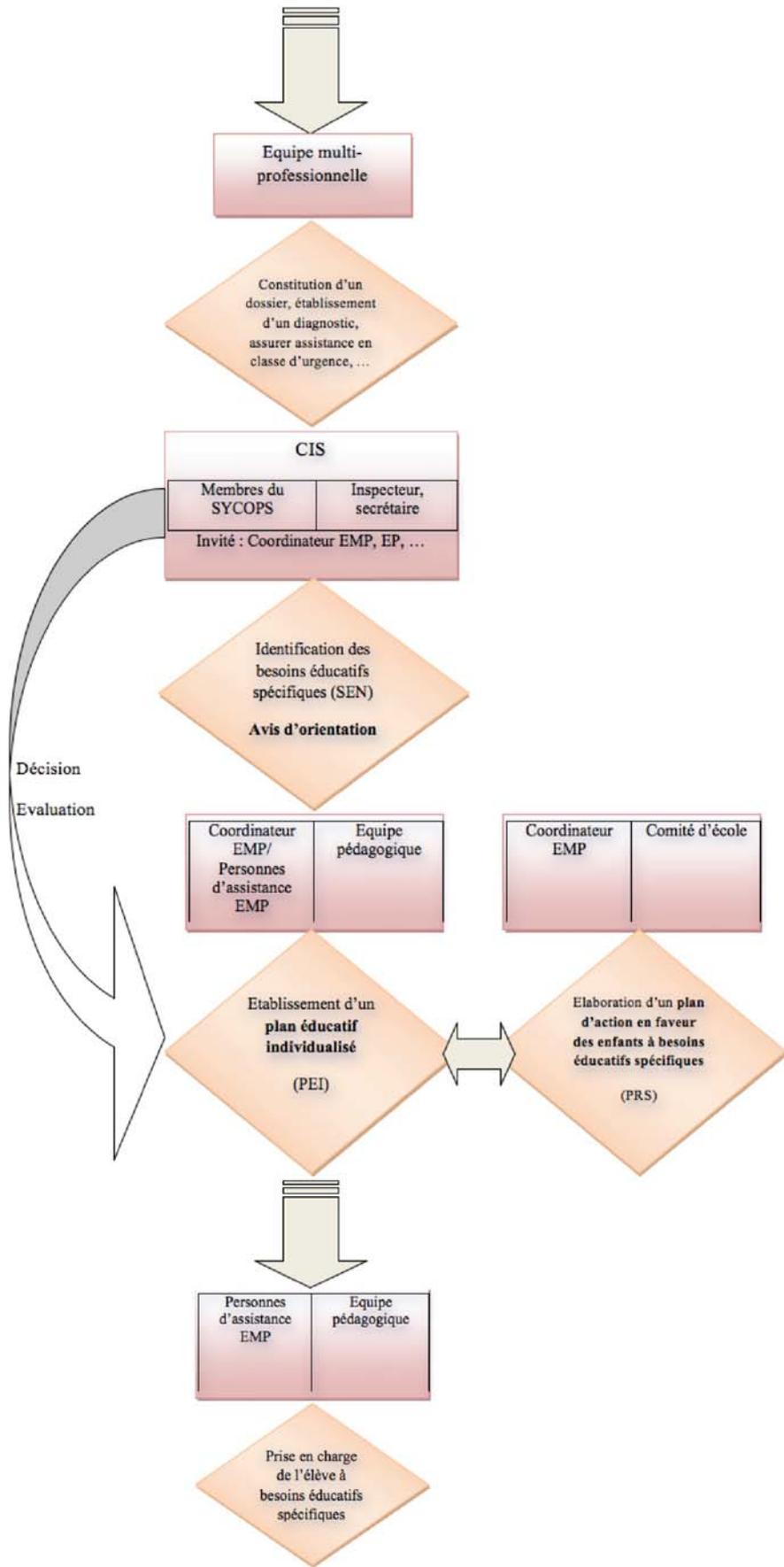
remis au moment où il quitte l'école. Le cas échéant, l'acquisition de compétences stipulées par les plans d'études de l'enseignement ordinaire y sera mentionnée (socles de compétences en ce qui concerne l'enseignement fondamental, réussite dans l'une ou l'autre branche enseignée dans l'ES/EST).

Les élèves fréquentant un atelier de propédeutique professionnelle recevront également un portfolio concernant leurs activités, productions et documentant leurs compétences professionnelles et renseignant, le cas échéant, leur futur patron sur leur possible employabilité (atelier protégé ou entreprise privée). A cet effet, des domaines de compétences sont préalablement définis. Les jeunes sont associés à l'élaboration de la documentation susmentionnée.

Un portfolio retraçant leur évolution sera remis aux élèves dont les facultés ne permettent pas de participer activement à l'élaboration de productions écrites ou autres. En effet, il faut transmettre à ces jeunes, qui selon le cas sont dépourvus de la parole ou d'autres moyens de communication recevables par leur entourage, une trace de leur scolarité. Les éléments essentiels de cette documentation illustrant une étape essentielle de leur vie pourront favoriser l'ancrage du vécu scolaire dans leur biographie.

ANNEXES

- I. Diagramme « Articulation »
- II. Exemple d'un partenariat de qualité avec l'enseignement fondamental
- III. Leitbild
- IV. Exemple d'un modèle de mise en réseau pédopsychiatrique ou d'un modèle de pédopsychiatrie de liaison
- V. Cycle d'initiation : exemple de concrétisation



Annexe II : Exemple d'un partenariat de qualité avec l'enseignement fondamental

A titre d'illustration, nous voudrions indiquer quelques alternatives susceptibles d'implémenter un partenariat de qualité au niveau de l'enseignement fondamental.

Au niveau des infrastructures

Les écoles communales mettent en commun avec les CECOPS l'ensemble ou une partie de leurs infrastructures comme suit :

- des locaux permettant l'accueil de professionnels, de parents et d'élèves pour des consultations;
- des salles de classe pour la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs spécifiques;
- les installations de sport et de loisirs;
- la documentation, la bibliothèque et le réseau informatique.

Le CECOPS met à la disposition de l'enseignement fondamental :

- des salles de classe;
- l'infrastructure sportive et de loisirs;
- la documentation et la bibliothèque spécialisées;
- des locaux pour réunions et formations continues.

Au niveau des ressources humaines

L'enseignement fondamental met à la disposition des élèves à besoins éducatifs spécifiques scolarisés dans une classe de cohabitation:

- des enseignants pour des leçons d'enseignement collectives ou individuelles.

Conformément à la loi, le CECOPS met à la disposition de l'enseignement fondamental :

- des professionnels pour effectuer le diagnostic;
- des professionnels pour des leçons d'assistance pédagogique/rééducative dans l'intérêt d'élèves à besoins éducatifs spécifiques;
- des professionnels pour l'encadrement des équipes de l'école fondamentale.

Au niveau des moyens financiers

L'enseignement fondamental met à la disposition des CECOPS:

- l'ensemble du matériel didactique à disposition de l'école;
- une partie des moyens financiers réservés aux activités para- et périscolaires.

Le CECOPS met à la disposition de l'école fondamentale :

- des équipements spéciaux adaptés aux élèves à besoins éducatifs spécifiques;
- des moyens financiers pour des formations continues spécifiques auxquelles pourront également participer des professionnels de l'éducation fondamentale.

Annexe III : Leitbild

Leitbild des sonderpädagogischen Kompetenzsystems

erarbeitet auf Grund des innerhalb der Zukunftskonferenz
erstellten „Common Ground“ (Februar 2011) und verabschiedet
durch die Konferenz der 40er Gruppe in Bertrange (April 2011)

Das sonderpädagogische Kompetenzsystem (SKS) ist ein fortschrittliches, dynamisches, lernendes System mit sonderpädagogischer Kernkompetenz.

Als Dienstleister und fester Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens versteht das SKS seinen Auftrag die Bildung, Erziehung, Qualifizierung, Beratung, Begleitung und Unterstützung der SEN Kinder und jungen Menschen subsidiär zum Regelschulwesen und unabhängig des Bildungsortes zu gewährleisten.

Dies mit dem Ziel der größtmöglichen Autonomie, psychischer Integration, Partizipation und des Wohlbefindens der SEN Kinder und jungen Menschen.

Das SKS nimmt gegenüber den Eltern, Erziehungsberechtigten, Familien, Professionellen, Institutionen und anderen Nachfragern beratende, begleitende und unterstützende Funktionen wahr.

Es arbeitet interdisziplinär, kooperativ und mit Methodenvielfalt.

Vor dem Hintergrund der Sonderpädagogik als Referenzdisziplin orientiert sich das SKS an den Prinzipien der Ganzheitlichkeit, Individualisierung und Differenzierung.

Die Haltung des SKS ist gekennzeichnet durch Respekt und Wertschätzung.

Partizipative Elternarbeit ist ein wichtiger Bestandteil des Selbstverständnisses des SKS.

Das SKS sichert Professionalität durch Personal- und Organisationsentwicklung sowie Qualitätsentwicklung im Bereich der Sonderpädagogik.

Annexe IV : Exemple d'un modèle de mise en réseau pédopsychiatrique ou d'un modèle de pédopsychiatrie de liaison (Dr Julie D'Alimonte - pédopsychiatre CHL)

La pédopsychiatrie, en tant que discipline au carrefour entre la médecine, la psychologie, la psychanalyse, la pédagogie et la philosophie, s'occupe du développement de la personnalité et de ses troubles. Elle tient compte des possibilités de l'enfant ou de l'adolescent à chaque étape de son évolution ainsi que de ses interactions avec son milieu de vie.

Elle utilise des méthodes diagnostiques et thérapeutiques spécifiques fondées sur une perspective multi causale et multifactorielle, par le biais desquelles elle tente de centrer ses interventions sur les spécificités de la psyché du sujet en interaction avec son environnement.

Elle s'adresse non seulement aux enfants, aux jeunes et à leurs familles, mais également à leur environnement scolaire et social.

Elle privilégie le développement de pratiques interdisciplinaires entre autres avec d'autres disciplines médicales (médecine générale, pédiatrie, gynécologie, psychiatrie adulte...), des services pour la petite enfance (SRP-Hellëf fir de Puppelchen ⁵⁰....), des services psycho-sociaux, des foyers pour enfants, le tribunal de la Jeunesse, les services EMP des écoles, les écoles et instituts du SKS⁵¹, d'autres centres de psychothérapie et d'aide psychologique spécialisée (ex : Kannerhaus Jean, OMEGA, Jugend- an Drogenhëllef, SDIP, Psy-Jeunes...).

La convention existant actuellement entre le Ministère de la Santé, le Ministère de l'Education nationale et le Centre Hospitalier de Luxembourg, prévoit la mise à disposition d'un poste de Pédopsychiatrie pour encadrer les structures de l'Education différenciée et les services de la petite enfance.

⁵⁰ ½ journée / semaine d'un poste de pédopsychiatre conventionné mis à disposition des structures d'aide précoces dépendantes du Ministère de la Santé.

⁵¹ 3 ½ jours /semaine d'un poste de pédopsychiatre conventionné mis à disposition de l'Education différenciée.

80% de cette tâche sont réservées à un encadrement pédopsychiatrique sur place (70% mis à disposition de l'Education différenciée et 10 % en faveur des structures d'aide précoce dépendants du Ministère de la Santé).

Suite à la demande des chargés et/ou psychologues de l'Education différenciée, différentes interventions sont possibles : observation en classe (suite à l'accord préalable des parents de l'enfant ou du jeune concerné), évaluation sur place, mise en route d'une évaluation plus poussée dans le cadre du réseau, concertations avec les professionnels sur place, interventions, consultations avec l'enfant ou le jeune, ses parents et les professionnels – sur place ou dans le service de pédopsychiatrie avec les professionnels de l'équipe de consultation ...

Cette tâche comprend également la participation à la Commission médico-psycho-pédagogique nationale et la commission correspondante du Centre de logopédie.

20% de la tâche, c'est-à-dire 2 demi-journées, sont réservées aux consultations au sein de l'équipe de consultation ambulatoire du service de pédopsychiatre du CHL.

Les missions concernent tout d'abord la prévention primaire, la détection et la mise en place de relais ou de suivis pédopsychiatriques (ambulatoires ou hospitaliers), voire thérapeutiques en cas d'indication, la détection des troubles psychiatriques et psychiques avec évaluation, si nécessaire, et pose d'un diagnostic respectivement réévaluation dans le cas de pathologies psychiatriques avérées.

Des interventions sont assurées en cas de crise (urgence) ou en cas de décompensation d'un trouble psychiatrique connu.

Sensibilisation et transmission de connaissances relatives aux troubles psychiques et leurs formes d'expression chez les enfants et les adolescents auprès des professionnels concernés, afin de contribuer indirectement ou directement à l'élaboration des PEI.

Il importe de souligner quelques chiffres. A partir des estimations internationales, il peut être extrapolé qu'entre 15.000 à 20.000 enfants, adolescents et jeunes adultes (0-24 ans) seraient concernés par un trouble psychique au Grand-duché avec :

- 5% des enfants en âge scolaire présenteraient un trouble anxieux, soit environ 4500 enfants et adolescents âgés de 0 à 19 ans (Epidémiologie des troubles psychiatriques en pédopsychiatrie EMC Psychiatrie 2005) ;
- 4% des adolescents souffriraient d'un trouble de l'humeur, dont la dépression, soit environ 1200 adolescents âgés de 15 à 19 ans ;
- 0,3% seraient atteints d'un trouble envahissant du développement (dont l'autisme), soit environ 350 enfants et adolescents âgés de 0 à 19 ans (Revue de Santé Publique 2008, INSERM Troubles mentaux, INSERM Santé des enfants et des adolescents 2003).

Au cours des six dernières années, de nettes améliorations ont pu être constatées au niveau du développement de cette pratique pédopsychiatrique avec :

- différenciation du travail : demandes plus spécifiques, plus ciblées;
- meilleur repérage des enfants et sensibilisation des professionnels ayant procédé au signalement quant aux conséquences pour le développement psychique des sujets concernés de contextes de vie marqués par des traumatismes à répétition (situations de violence, de rupture de liens affectifs, de deuil pathologique, de maladie grave - psychiatrique ou somatique- des parents...)

Néanmoins certaines difficultés peuvent être rencontrées au cours de l'accomplissement de ces missions :

Diagnostic pédopsychiatrique précis difficile à poser, ce qui nécessite de procéder à une investigation pédopsychiatrique large au départ, nécessitant des examens complémentaires. L'attente de résultats médicaux (p.ex. neuropédiatrique) a pour conséquence un temps de latence assez long. Ceci peut également être le cas pour la récupération de bilans psychologiques (p.ex. bilan neuropsychologique...).

De plus, la mise en place d'un relais pédopsychiatrique ambulatoire (en cas de nécessité de prise en charge régulière) s'avère bien plus difficile selon la région du pays concernée. L'accessibilité aux offres est donc inégale, souvent caractérisée par l'absence d'offres de proximité.

L'articulation entre les différentes disciplines est parfois difficile à mettre en place : nécessité de temps indirect (non rentable), manque de coordinateur désigné ou insuffisance (manque) de coordination interministérielle (Famille, Education, Santé) en vue du développement de modèles thérapeutiques (psycho-pédagogiques) interdisciplinaires pour des enfants présentant des troubles psychiques et comportementaux complexes.

Souvent on peut constater un manque ou une insuffisance de collaboration entre les services pédopsychiatriques et les structures psychiatriques et psychosociales qui s'occupent d'adultes en difficulté ainsi qu'un manque de la quantité et de la différenciation des offres thérapeutiques, autant ambulatoires, résidentielles que semi-résidentielles (en consolidation du travail effectué par les structures hospitalières de diagnostic et de crise, avec « retour » prématuré d'un enfant encore trop peu stabilisé).

Enfin, dans une perspective de repérage des troubles psychiques, la question entre la détection et les possibilités de prise en charge est posée. Une prise en charge non seulement précoce, mais surtout adaptée et spécifique permettrait d'éviter un grand nombre d'exclusions du système scolaire ou familial.

L'offre s'organise souvent en fonction d'une problématique particulière, alors que la pathologie psychiatrique de l'enfant est une réalité complexe qui demande une prise en charge globale, c'est-à-dire familiale, scolaire, sociale, pédopsychiatrique, psychologique, thérapeutique et souvent aussi judiciaire. Le fonctionnement cloisonné par secteur et le manque de coordination qui s'en suit ne permettent pas d'offrir une prise en charge globale et individualisée. Il arrive régulièrement que certains enfants passent d'un service à un autre, d'une école à une autre sans projet individuel de prise en charge concertée. De plus, l'accompagnement de certaines périodes charnières comme l'entrée à l'école primaire, le passage au secondaire, la puberté ou l'entrée sur le marché du travail n'est pas toujours assuré, posant le problème de l'isolement de l'enfant, de celui des parents et du manque de continuité dans le suivi des prises en charge.

Annexe V : Cycle d'initiation : exemple de concrétisation

La prise en charge spécialisée pour élèves à partir de 16 ans

a) Objectifs

- L'insertion des apprenants en milieu de travail ordinaire ou protégé.
- L'intégration sociale et psychique des élèves dont l'indépendance personnelle ne sera probablement pas acquise.

b) Missions

Si l'objectif est l'insertion des apprenants en milieu de travail ordinaire ou protégé, le cycle d'initiation – filière professionnalisante – a les missions suivantes:

- Elaboration d'un projet de vie en collaboration avec les personnes investies de l'autorité parentale.
- Acquisition de compétences transversales (attitude de travail, endurance, sécurité au travail, hygiène, respect d'autrui, politesse, tolérance...) facilitant l'accès à la vie professionnelle.
- Réflexion sur les attentes du jeune eu égard aux possibilités réelles d'emploi.
- Enseignement scolaire adapté aux compétences et aux besoins de formation professionnelle de l'élève⁵².
- Initiation à différentes techniques de travail.
- Organisation des stages en milieu professionnel ordinaire ou protégé.
- Orientation professionnelle et suivi des jeunes apprenants.

⁵² L'offre scolaire et professionnelle se base sur un curriculum à fixer par règlement grand-ducal.

Si l'objectif est l'intégration sociale et psychique des jeunes, le cycle d'initiation – filière occupationnelle – a les missions suivantes:

- Elaboration d'un projet de vie en collaboration avec les personnes investies de l'autorité parentale.
- Etablissement d'une communication, d'échanges et de relations interpersonnels.
- Développement et maintenance des capacités d'éveil sensori-moteur.
- Etablissement d'un PEI tenant compte des aspects médicaux et (ré)éducatifs.

c) Organisation

Le cycle supérieur de la prise en charge spécialisée est géré par le CECOPS.

L'orientation et la formation professionnelle sont assurées:

- soit au sein du CECOPS;
- soit en ambulatoire et en collaboration avec les lycées de l'EST et le Service de la Formation professionnelle.

Le CECOPS fait profiter de ses services les jeunes à besoins éducatifs spécifiques qui suivent un apprentissage professionnel, sans préjudice des missions des conseillers à l'apprentissage.

Le CECOPS, qui constitue une offre scolaire complémentaire au même titre que le COIP et l'E2C, peut, sur demande, mettre à disposition ses compétences au profit des jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

Chaque CECOPS ne disposant pas nécessairement de structures d'orientation et de formation professionnelles, ces dernières doivent être accessibles pour tous les jeunes concernés, quel que soit le lieu de leur résidence.

Le cycle d'initiation propose:

- Une offre professionnalisante (acquisition de compétences professionnelles transversales, initiation à différentes techniques de travail, organisation de stages professionnels et orientation professionnelle).
 - Un “training to the job” (en collaboration avec l’ALJ, l’ADEM et les futurs employeurs).
 - Une offre scolaire adaptée aux compétences et aux besoins de formation professionnelle du jeune apprenant.
 - Offre spécialisée pour les élèves autrefois classifiés comme handicapés graves.
-
- Le cycle d'initiation est proposé aux élèves ayant accompli l'obligation scolaire. Un avis d'orientation est émis par la CMPPN.
 - Des exceptions (admission des élèves à partir de 14 ou 15 ans) peuvent être autorisées par la CMPPN.
 - L'enseignement du cycle d'initiation peut être suivi pour une durée de deux ans. Une prolongation peut être accordée par la CMPPN, mais le temps de formation d'un apprenant ne peut dépasser quatre ans.
 - L'âge limite de l'apprenant ne peut, en principe, dépasser 21 ans.
 - La durée de formation au sein du cycle d'initiation peut être réduite si une intégration de l'apprenant dans le système de la formation professionnelle ou une insertion professionnelle en milieu de travail ordinaire ou protégé a été réalisée.